

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y VALORES  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN



## ENTRENAMIENTO DE ESTRATEGIAS LECTORAS PARA DIFERENCIAR HECHOS DE INTERPRETACIONES EN TEXTOS HISTÓRICOS EN ALUMNOS DE BACHILLERATO

**T E S I S**

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y  
PROCESOS COGNOSCITIVOS**  
P R E S E N T A  
**ROSA ALICIA GONZÁLEZ TORRES**  
TLAQUEPAQUE, JAL. FEBRERO DEL 2006

**DIRECTORA DE TESIS:**  
**DRA. MARÍA ALICIA PEREDO MERLO**

# INDICE

<b>Introducción</b> .....	4
---------------------------	---

## Capítulo I

### Marco de referencia.

1.1	Marco contextual. ....	7
1.2	Experiencia docente. ....	8
1.3	La práctica docente y el planteamiento del problema. ....	8
1.4	La modificación de mi práctica docente. ....	11
1.4.1	Selección de tema. ....	13
1.4.2	Diseño de formatos–guías. ....	14
1.4.3	Selecciones lecturas cortas. ....	14
1.4.4	Clase conferencia. ....	14
1.4.5	Implementación del curso. ....	14
1.4.5.1	<i>La estrategia de lectura</i> .....	14
1.4.5.2	<i>Las fichas de trabajo.</i> .....	17
1.4.5.3	<i>La organización de la información.</i> .....	17
1.4.6	Recuperación de la experiencia didáctica. ....	21
1.4.6.1	<i>Limitaciones.</i> .....	21
1.4.6.2	<i>Logros</i> .....	23
1.4.6.3	<i>Planteamiento del problema.</i> .....	25
1.4.6.4	<i>Pregunta de investigación</i> .....	25
1.4.6.5	<i>Hipótesis.</i> .....	26

## Capítulo II

### Marco teórico.

2.1	El estudio de la Historia. ....	27
-----	---------------------------------	----

2.1.1	Algunas consideraciones sobre la enseñanza de la Historia. ....	29
2.1.2	Las preguntas relevantes en un curso de Historia. ....	32
2.1.2.1	<i>La utilización de la Historia.</i> ....	34
2.1.3	El hecho histórico. ....	38
2.2	El acto de leer. ....	41
2.2.1	El proceso de la lectura. ....	43
2.2.2	La comprensión lectora. ....	44
2.2.3	El lector experto y novato. ....	46
2.2.4	Las estrategias lectoras. ....	49
2.3	La estructura lingüística del texto histórico. ....	52
2.4	La perspectiva constructivista. ....	55
2.5	La lectura crítica. ....	63

## Capítulo III

### La propuesta pedagógica.

3.1	Diseño de la intervención. ....	70
3.1.1	Modelos de instrucción. ....	70
3.1.2	Metodología de la intervención pedagógica. ....	72
3.2	El desarrollo de la intervención. ....	75
3.2.1	Las estrategias para identificar el hecho histórico. ....	77
3.2.2	La secuencia de sesiones. ....	81
3.3	Análisis de los resultados de la intervención. ....	88
3.3.1	Conclusiones. ....	96

<b>Bibliografía</b> .....	97
---------------------------	----

## **Apéndices**

1. Formato guía – I. ....	102
2. Formato guía – II. ....	103
3. Formato guía – III. ....	104
4. Relación de hechos pre-prueba Texto I. ....	105
5. Relación de hechos pre-prueba Texto II. ....	106
6. Relación de hechos post-prueba Texto I. ....	107
7. Relación de hechos post-prueba Texto II. ....	108
8. Seguimiento del alumno grupo de intervención: puntaje de aciertos. ....	109
9. Seguimiento del alumno grupo control: puntaje de aciertos. ....	110
10. Seguimiento del alumno grupo de intervención: puntaje de errores. ....	111
11. Seguimiento del alumno grupo control: puntaje de errores. ....	112

## **Anexos**

1. "La colonización de Texas", pre-prueba Texto I. ....	113
2. "México se reduce a la mitad", pre-prueba Texto II. ....	114
3. "El estallido Revolucionario", post-prueba Texto I. ....	115
4. "La caída de Díaz", post-prueba Texto II. ....	116

## **Introducción.**

La enseñanza de la Historia es una cuestión educativa relevante para cualquier sociedad, pues el conocimiento histórico representa uno de los factores, que influyen en buena medida, en la formación de todo individuo.

Al respecto la afirmación de Ortega y Gasset es oportuna: “El hombre no tiene naturaleza, tiene historia,” de tal manera que sólo puede comprenderse al hombre o a la sociedad en relación a su pasado; con lo cual se reconoce la función primordial de la Historia que es restituir dicho pasado, para analizarlo y comprenderlo desde el presente.

En el ámbito de la investigación educativa, los estudios publicados en la década pasada ponen de manifiesto, que la Historia es una materia compleja para los estudiantes y que poco se sabe sobre las habilidades que el alumno debería desarrollar para aprenderla (Carretero y Limón, 1994). Dentro de estas habilidades difíciles de promover están las nociones de tiempo y espacio, la construcción de categorías o conceptos sociales e históricos y la comprensión de textos históricos.

En México hay pocas investigaciones sobre este tópico a nivel de bachillerato. Sobresalen los trabajos de Frida Díaz Barriga (1998, 2000) en los que ha tratado de crear un modelo que explique los procesos de aprendizaje y comprensión significativa de la historia por parte de los estudiantes. Como respuesta a esta problemática, Díaz Barriga ha propuesto la lectura crítica, entre otras cosas, como medio de aprendizaje, ya que estimula el pensamiento y el desarrollo de actitudes que favorecen la interacción humana.

Siguiendo este orden de ideas, ser un lector crítico significa no aceptar como válida cualquier interpretación histórica y desarrollar la duda estratégica, no como actitud mental negativa, sino para saber bajo qué criterios y hechos hay que privilegiar o desechar algo; además significa observar discrepancias y tomar precauciones para no caer en distorsiones, provocadas por los prejuicios propios (lector) o ajenos (autor).

Es evidente que para llegar a desempeñarse como un lector crítico, es necesario que el sujeto realice una serie de tareas que requieren una alta preparación; lo que nos induce a pensar, en términos de investigación, que la lectura crítica es un objeto de estudio muy amplio.

Aunque esta intervención se inserta dentro del campo de estudio de la lectura crítica, se planteó como objetivo únicamente un aspecto de la misma: enseñar a los alumnos estrategias de

comprensión lectora para diferenciar hechos de interpretaciones en textos históricos, es decir, proporcionar instrumentos para discernir adecuadamente las afirmaciones del historiador, ya sean aseveraciones de carácter factual o de construcción personal; contribuyendo en parte a la realización de la lectura crítica.

En este trabajo se da cuenta en el primer capítulo, de cómo surgió la necesidad de modificar mi práctica docente, como consecuencia del bajo rendimiento del alumnado y de las inquietudes generadas por las clases de la maestría en educación. Este apartado contempla también como en un primer intento se transformó la práctica hasta crear un curso nuevo, donde la lectura se convirtió en el medio fundamental de aprendizaje, a través de la selección y organización de la información para su posterior interpretación.

Aún con todo el esfuerzo realizado los resultados de esta experiencia pedagógica no fueron alentadores, ya que la modificación de la práctica adoleció de sustento teórico-metodológico pertinente y asesorado, de tal manera que todo el proceso para mejorar la comprensión del texto histórico no fue sistematizado y analizado como un proyecto de investigación.

A partir de esta reflexión inicié un proceso formal de investigación intentando modificar una situación problemática como la ya mencionada, esto es, el papel de la lectura en la enseñanza de la Historia.

En el capítulo dos se desglosa el marco teórico en cuatro aspectos: el estudio de la Historia, el acto de leer, la estructura del texto histórico, la perspectiva constructivista y la lectura crítica; todos ellos se interrelacionaron y fueron esenciales para la comprensión del fenómeno de la lectura en su ámbito teórico-conceptual.

En el capítulo tres se presenta la propuesta pedagógica y se describe el diseño y desarrollo de la intervención paso a paso; y se detalla el programa de estrategias lectoras para diferenciar hechos de interpretaciones. Al final del mismo capítulo se hace la evaluación de la intervención con los resultados obtenidos, a partir de los cuales fue posible hacer la interpretación tanto a nivel cuantitativo como cualitativo.

Este entrenamiento de estrategias lectoras para diferenciar hechos de interpretaciones se presenta como una alternativa pedagógica viable para favorecer la construcción del conocimiento histórico e inducir la formación de lectores reflexivos, críticos y autónomos.

## **CAPÍTULO I**

### **1.1 Marco contextual.**

## La Institución

El centro de Estudios Tecnológico, Industrial y de Servicios (CETIS 14) es una escuela de nivel medio superior dependiente de la SEP. Se ubica en el fraccionamiento Tabachines en una colonia popular del municipio de Zapopan y dentro de la zona metropolitana de Guadalajara.

Fue inaugurada en 1977 durante el gobierno de López Portillo; siendo su oferta académica original ofrecer a jóvenes que terminaban la secundaria, carreras técnicas de tres años de estudio con la finalidad de proporcionarles a los técnicos egresados una especialización u oficio que les permitiera incorporarse inmediatamente al campo laboral con un buen nivel de competencia. Las carreras eran terminales y el nuevo técnico no podía ingresar a la universidad porque sus estudios no se reconocían como un bachillerato. Ante esta desventaja poco a poco el alumnado empezó a descender hasta ser alarmante, al grado de llegar a plantearse el cierre de este tipo de escuelas de seguir esa tendencia; como consecuencia la SEP optó por otorgar el certificado de preparatoria además del de la carrera técnica. Así se revirtió el proceso, y actualmente hay más demanda que la que el plantel puede satisfacer; la capacidad del plantel es de 550 nuevos alumnos por año y las solicitudes son en promedio de 750.

El personal que labora en la institución es de aproximadamente 150 personas de las cuales 90 son profesores y los otros 60 componen la planta de trabajadores administrativos y de intendencia. El alumnado está integrado por alrededor de 1,350 jóvenes de ambos sexos divididos en dos turnos, siendo un poco más numeroso el turno matutino.

La escuela ofrece seis especialidades tecnológicas: administración de empresas turísticas, contabilidad, construcción, mantenimiento industrial, computación e informática.

La presente investigación fue realizada en la institución con el apoyo e interés de las autoridades del plantel.

### **1.2 Experiencia docente.**



Tengo más de 25 años impartiendo clases en el área de las Ciencias Sociales, y en los últimos 12 años a la materia de Historia de México, asignatura que se contempla en todas las especialidades en el quinto semestre dentro del plan de estudios y en el periodo de agosto a enero. En el sexto semestre impartí la materia de Estructura Socioeconómica de México durante los meses de febrero a agosto y se me han asignado tradicionalmente los mismos grupos del periodo anterior.

Como se puede apreciar, ha habido regularidad en mi trabajo, lo cual ha favorecido que, sin ser historiadora, me haya ido preparando en forma autodidacta y escolarizada, ya lo que en 1994 tomé un diplomado de Historia de México en la Universidad de Guadalajara para tener una formación más sólida y estructurada, asimismo para intercambiar experiencias, métodos y enfoques con otras personas; en el CETIS es difícil porque en el turno matutino soy la única maestra de la asignatura y con los maestros del turno vespertino es poco frecuente el encuentro salvo situaciones excepcionales.

### **1.3 La práctica docente y el planteamiento del problema.**

Aunque han transcurrido varios años desde que terminé los estudios de la maestría en Educación (1992-1993), el postgrado me proporcionó una formación teórica básica para buscar la mejoría permanente y desarrollar la autocrítica cotidiana. Tareas nada fáciles de realizar, especialmente esta última, pues en general se suele ser complaciente con uno mismo. Reconocer los errores y ahondar sobre ellos ha sido incómodo y frustrante, pero ha propiciado caminos alternativos de solución.

Un primer paso en el cambio de mi práctica educativa fue incluir dentro del semestre una sesión de realimentación después de cada evaluación parcial para intercambiar puntos de vista y reflexionar sobre los avances y obstáculos en el aprendizaje, sobre los conflictos en las relaciones humanas, en fin sobre todo lo que interese a alumnos y maestro de las vivencias en el aula. Para complementar lo anterior inicié un registro de las experiencias más relevantes, tanto de las propias como de las expresadas por el grupo. Ambas iniciativas me llevaron a constatar que los alumnos presentaban un problema en el cual se apreciaba que enunciaban contenidos académicos pero no procesaban la información, es decir, no había evidencia de apropiación del conocimiento, definido por Piaget (Evans, 1982), como la construcción

originada por las acciones físicas o mentales con los objetos. La retención de la información más no de conocimiento era muy baja donde lo supuestamente aprendido iba desapareciendo a una gran velocidad. Si no hay aprendizaje es porque no se ha atribuido un significado, no se ha construido una representación o modelo mental.

En general la enseñanza tradicional de la Historia ha valorado la capacidad memorística y no el sentido y análisis del conocimiento; además la didáctica ha sido predominantemente verbalista en detrimento de la lectura; y cuando se trabaja con libros de texto suelen ser utilizados inapropiadamente porque se centran en la actividad como fin y no como medio de aprendizaje, esto queda de manifiesto cuando el maestro al evaluar se preocupa por el trabajo terminado, por el resultado sin incluir el proceso.

Aunque en lo formal la actividad académica está organizada alrededor del discurso escrito y se reconoce su importancia como un medio esencial para aprender (De Beaugrande, 1980, citado por López y Arciniegas, 2004), en la práctica cotidiana no aparece el aprendizaje significativo, el que deja huella porque no se estableció un vínculo entre el material nuevo y el conocimiento previo del alumno. De ahí que no se logre que los estudiantes lean de forma intencional, autónoma y reflexiva para que puedan desarrollarse eficientemente en este ámbito.

Como maestra de Historia de México, estoy acostumbrada a utilizar la lectura como una actividad rutinaria en el aula y con ella realizar cuatro tareas muy concretas:

- a) Leer para investigar (obtener información).
- b) Leer para elaborar un cuadro sinóptico.
- c) Leer para contestar o elaborar un cuestionario.
- d) Leer para sostener un debate.

Sin embargo, un número importante de alumnos presenta problemas derivados de una lectura deficiente; por ejemplo, no conocen el significado de palabras básicas de cultura general como: crisis, hostilidades, exilio, élite, insurgencia, comicios o restituir. Pero es más grave aún su falta de interés por averiguar lo que quieren decir; sorprendentemente el estudiante se atreve a mencionar la nueva palabra como si la conociera; lo que queda de manifiesto es que los alumnos han sido enseñados a repetir conceptos y enunciados sin dar cuenta de su significación.

Los maestros tendemos a enviar al alumno a que investigue un tema para que lo exponga, sin proporcionarle una guía específica para seleccionar, estructurar y comprender la información; las consecuencias son evidentes.

Dentro de la biblioteca, el estudiante de bachillerato normalmente se comporta de la misma manera; pide un libro sobre el tema a investigar, que por cierto no fue localizado por él sino recomendado por el maestro, le cuesta guiarse por el índice si el tema que busca no aparece exactamente como a él se lo dieron. Una vez localizado el material saca su cuaderno, no utiliza fichas, y empieza a escribir de corrido tal y como aparece en el texto, no hay lectura previa ni señalización que discrimine lo importante de lo que no es. Tampoco separa en párrafos pequeños una idea de otra para una mejor utilización de los datos.

Actualmente contamos con la Internet, potente fuente de información, que ha facilitado el acceso a datos inimaginables en el pasado. Afortunada y desafortunadamente el alumno está recurriendo a ella más y más pero no está procesando lo que encuentra y muchos maestros aceptan documentos bajados de la red como trabajos de investigación, con poco o nulo beneficio en el aprendizaje. Esto se puede verificar cuando utilizando su mismo material se les cuestiona sobre algunos aspectos y no saben responder.

Saber localizar información es importante para extraer la materia prima con la cual es posible estimular el desarrollo cognitivo del alumno, siempre y cuando se construya significado.

Cuando un grupo expone su trabajo al resto de la clase, los integrantes lo hacen leyendo en voz alta y sin comentar ningún punto; una vez más sin dar evidencias si están entendiendo lo que dicen. Cuando se le pide, por ejemplo, al expositor en turno que interrumpa y que continúe otro miembro del equipo, éste argumenta que esa parte no le corresponde. Como se aprecia, es práctica generalizada que se dividan el tema, lo cual provoca su fragmentación, perdiéndose la unidad y coherencia del mismo. Parece que los alumnos no son conscientes de sus propios errores y hábitos de estudio.

No hay duda de la desorientación, del desconocimiento de estrategias y del bajo aprendizaje de la mayoría de los estudiantes en la realización de la comprensión lectora, donde no aparece el sentido ni se da cuenta de lo leído.

La lectura es una actividad que cruza todas las áreas del conocimiento y está presente en todos los aprendizajes escolares. (Díaz Barriga, F. 1998). Es imprescindible rescatar el papel trascendente que tiene en la educación; lo que nos lleva necesariamente a pensar en cambios en el quehacer docente, y en una mejor preparación del maestro con respecto a lo que es el acto de leer, para buscar maneras más adecuadas de incidir en la formación lectora del estudiante y en consecuencia en su habilidad para aprender.

De estas consideraciones se desprendieron algunas preguntas:

- ¿Cómo implementar una didáctica de la historia que incluya a la lectura como punto clave para que el alumno construya el conocimiento ?
- ¿Es posible la enseñanza de estrategias lectoras para textos históricos que favorezcan la construcción del conocimiento y en consecuencia del aprendizaje significativo?

Con base en las cuestiones anteriores, desarrollé una serie de actividades lectoras bajo el supuesto de que los alumnos mejorarían la calidad del aprendizaje de la Historia.

#### **1.4 La modificación de mi práctica docente. (El primer intento).**

En el 2001 decidí cambiar radicalmente la forma de impartir el curso de Historia y recuperar la experiencia paso a paso, ésta fue la secuencia de mi práctica docente.

Trabajé con cinco grupos de aproximadamente 42 alumnos. Les impartí clases por primera vez en su tercer año de preparatoria, lo cual hizo especialmente complicada la relación, debido a que desde el inicio se estableció un mayor nivel de exigencia y un cambio en el método didáctico, ambas situaciones los desequilibraron, según ellos mismos lo expresaron. En lo primero, las demandas se centraron en que el alumno fuera puntual pues estaba acostumbrado a llegar tarde sin considerar el desorden que generaba su interrupción, que el trabajo grupal fuera equitativo y cooperativo, que las tareas individuales no se copiaran y no se elaboraran dentro de clase, en síntesis, que se evitara la improvisación y la falta de planeación. Insistí también, en crear un

ambiente de respeto y confianza dejando de lado las burlas y vulgaridades que eran muy comunes en el aula pues inhiben el desarrollo del estudiante.

En el aspecto pedagógico, el enfoque fue constructivista, más adelante se explicará ampliamente, pero un aspecto fundamental como maestra fue mi búsqueda por problematizar al alumno desequilibrándolo, provocando en él la necesidad de resolver el conflicto, y así involucrarlo en su propio aprendizaje y en el uso de las habilidades que poseía, pero sobre todo que se diera cuenta de qué estaba aprendiendo y cómo lo hacía, es decir, que desarrollara el proceso de metacognición que permite hacer al sujeto ser conciente de cómo conoce y de cuáles son sus fortalezas y sus deficiencias. También definí la intención educativa, la actividad y los apoyos adecuados para la construcción del conocimiento. Por ello intenté desempeñar el papel de agente mediador dentro del modelo de construcción social del conocimiento en cuyos planteamientos coinciden en parte y sustentan Piaget, Vigotsky y Bruner entre otros.

En la modificación de mi práctica docente, el curso de Historia de México se planeó y organizó considerando cuatro aspectos fundamentales:

- A. La selección de temas de investigación de eventos fundamentales de la Historia de México para ser expuestos por grupos pequeños, retomando el uso de fichas de trabajo y cuadros sinópticos.
- B. El diseño de formatos en los que el alumno estructure sus respuestas después de la exposición grupal y elabore su propio libro de Historia.
- C. La selección de lecturas cortas que complementen los temas centrales; y
- D. La clase del profesor que aglutine la información del tema derivado de las distintas actividades, aclare dudas y plantee nuevos cuestionamientos que propicien nuevas lecturas, pues es así cómo evoluciona la interpretación histórica en el individuo.

#### **1.4.1 Selección de temas de investigación.**

El programa de Historia de México fue dividido en 13 sucesos principales alrededor de los cuales se organizaron todas las clases del semestre:

1. Las reformas Borbónicas. (siglo XVIII)
2. La independencia y sus etapas. (1810-1821)
3. El imperio de Iturbide. (1822-1823)
4. La masonería en México. (siglo XIX)
5. La separación de Texas. (1835-1836)
6. La guerra entre Estados Unidos y México. (1846-47)
7. La guerra de reforma. (1858-1860)
8. La intervención francesa y el imperio de Maximiliano. (1862-1867)
9. El plan de la Noria (1871) y de Tuxtepec (1876)
10. El Porfiriato y sus etapas. (1877-1911)
11. La huelga de Cananea (1906) y de Río Blanco (1907)
12. La revolución mexicana I. (1910-1913)
13. La revolución mexicana II. (1913-1920)

El primer tema lo trabajé conjuntamente con el grupo, a manera de ejemplo y una vez entendida la forma de hacerlo, los alumnos expusieron a partir del tema número dos hasta el trece. Los grupos de exposición se integraron con tres o cuatro estudiantes, no se recomendó un número mayor pues tiende a diluirse la responsabilidad personal y bajar la motivación, de cualquier modo la evaluación fue personal.

El tiempo dedicado a cada tema fue de una semana y las cuatro horas de carga horaria de la materia se distribuyeron a grandes rasgos de la siguiente forma: la primera clase fue la mencionada exposición grupal, luego la del profesor con la finalidad de completar, aclarar dudas y plantear algunos cuestionamientos para reflexionar sobre el evento histórico; en la tercera sesión se distribuyeron lecturas breves para generar el análisis y el debate; y como última actividad el alumno realizó un ejercicio individual, que podía ser un cuestionario, un miniensayo a manera de conclusiones o una miniprueba, en todos los casos hubo puesta en común y autoevaluación, no fue la intención calificar sino promover estrategias de aprendizaje, que el alumno se diera cuenta de lo qué estaba aprendiendo y cómo lo hacía, o por el contrario,

al percatarse que no estaba entendiendo participara sin inhibiciones y empezara a pensar en los obstáculos que le impedían llegar al conocimiento.

#### **1.4.2 Diseño de formatos-guía** (para la elaboración del libro personal de Historia de México).

El proceso pedagógico pretendió guiar al alumno hacia el conocimiento a través de la indagación histórica dividida en distintos ámbitos del aprendizaje histórico en base a tres formatos-guía que se explicarán más adelante.

El que el alumno hiciera su propio libro de historia se convirtió en la actividad escolar eje de todo el curso y consistió en recopilar información estratégica que se registró en los mencionados formatos donde se desglosaron las partes de un tema histórico (contenido programático). Tomando en cuenta las características de un texto narrativo el maestro diseñó dichos formatos: en el primero se puede capturar la secuencia de los eventos de principio a fin; en el segundo es posible captar, con precisión, los hechos en el tiempo (dimensión temporal), y el tercero proporciona la ubicación de ciertos acontecimientos en un lugar específico (dimensión espacial).

A manera de ejemplo, se reproduce el trabajo de un alumno sobre la guerra México-Estados Unidos. (Ver apéndices: 1, 2 y 3)

#### **1.4.3 Selección de lecturas cortas.**

Con ello se pretendió en primera instancia, que el alumno tuviera acceso a documentos que normalmente solo conocen los historiadores y en segundo lugar por la brevedad del documento pudiera reflexionar y profundizar en algún aspecto histórico concreto. Por mencionar un caso, el documento original de la ex comunión de Hidalgo le permitió al estudiante apreciar la ideología religiosa que dominaba en esa época.

Las lecturas utilizadas con ese fin fueron:

- Los vales reales.

- La ex comunión de Hidalgo.
- El discurso de independencia de Iturbide.
- Los símbolos de la masonería.
- La declaración de independencia de Texas.
- El tratado de Guadalupe-Hidalgo.
- Las leyes de Lerdo, Juárez e Iglesias.
- El tratado de Miramar.
- El Plan de la Noria.
- La sucesión presidencial de 1910.
- La expedición punitiva de 1916.

#### **1.4.4 La clase del maestro.**

La sesión del maestro en este contexto, se refiere a la clase conferencia que impartió con la intención principal de activar o acercar el conocimiento previo que se requirió para avanzar hacia la comprensión del tema histórico; sin dejar de considerar su papel de mediador en todo el proceso educativo.

#### **1.4.5 Implementación del curso.**

##### **1.4.5.1 La estrategia de lectura.**

Una vez detectada la baja comprensión lectora se estableció una técnica de lectura denominada “Las 4 Marcas”.

Para iniciar, se aplicó en una actividad modelada utilizando el primer tema histórico, las Reformas Borbónicas, y consultando mínimo 2 fuentes históricas para contrastar versiones.

La estrategia consistió en que el alumno leyera marcando con lápiz, el texto en cuatro aspectos: dos asteriscos al final del renglón o renglones de una idea principal considerada así por ser imprescindible para comprender lo leído; un asterisco si era una idea secundaria o complementaria; como tercer marca se utilizaron los signos de interrogación, también al final



del renglón , si no entendía la idea. Más tarde, el estudiante buscó quién le aclarara la duda agotando en primera instancia recurrir a una persona cercana, si era posible tener acceso a esa persona competente entonces lo ideal era llevar la duda al grupo, por lo general hay jóvenes con mayores niveles de desarrollo cognitivo o de información; y como último recurso quedó la explicación a cargo del maestro. La cuarta marca consistió en encerrar en un óvalo la palabra nueva , fue necesario aislarla de las demás para buscarle significado; ya sea para inferirla por el contexto o para investigarla en el diccionario siempre y cuando fuera fundamental para seguir el hilo de la narración.

Aunque es debatible, pienso que el estudiante no siempre debe parar de leer ante la presencia de nuevo vocabulario sino solamente ante aquellas palabras que sean un obstáculo o barrera para la comprensión. Se ha insistido desde la primaria que el alumno sistemáticamente investigue cada uno de los términos que desconoce; la realidad es que no lo hace y lo más importante es que no aprende a seleccionar lo que realmente necesita averiguar.

Por otro lado, la búsqueda en el diccionario es con frecuencia poco exitosa y por lo tanto frustrante para el alumno. En ocasiones el diccionario define el concepto con palabras que el sujeto desconoce y éste tiene que buscarlas haciendo una digresión más o menos larga; ciertamente este camino es inevitable porque el vocabulario que maneja el joven promedio del plantel es muy limitado. Sin embargo, es claro que mejorará su léxico solamente si trabaja en ello y si el maestro toma en cuenta los distintos factores que inciden en la situación en la que se encuentra el estudiante.

En otro ámbito, al preguntarme por qué el alumno recuerda tan pocas palabras de las que investigó; me hace suponer que no las llegó a utilizar , si bien el diccionario explica las diferencias semánticas aquel no las traduce, no interpreta el código. Otro grave problema es que no distingue el tipo de palabra que investiga y por mencionar un caso el estudiante maneja equivocadamente un sustantivo al conjugarlo como verbo; hay infinidad de ejemplos que evidencian el error de uso del nuevo término para insertarlo en la vida cotidiana. Un alumno escribió: “Hidalgo insurrección al pueblo” (sic); otra alumna mencionó que el libro decía que Madero desconoció a Díaz en 1910, pero que Madero mentía porque lo conocía desde hacia varios años.

Por las razones mencionadas, se realizó un ejercicio que aprovechó la investigación del nuevo glosario, que consistió en que el alumno elaborara un enunciado donde utilizara la palabra

significativamente que le permitiera familiarizarse con ella; después el profesor y grupo podrían evaluar si el enunciado había sido enmarcado adecuadamente, y si no era el caso corregirlo. Por ejemplo, la palabra élite: Los jugadores del América son la élite del fútbol mexicano.

Desafortunadamente esta actividad como cualquier otra llevó tiempo, y el tiempo siempre es escaso en el aula por lo que las tareas a realizar compitieron entre sí, quedando de manifiesto una vez más los rezagos a los que se enfrentó el profesor y lo difícil que fue dejarlos de lado.

#### **1.4.5.2 Las fichas de trabajo: registro de la información valiosa.**

Una vez leído el primer texto seleccionado y haber aplicado la estrategia de lectura recomendada, el alumno pasó a la elaboración de fichas de trabajo respetando los requisitos tradicionales como son el autor del texto, el título, la editorial, el año que se publicó y la ciudad; estos datos se colocaron en la parte superior derecha de la ficha y en la superior izquierda se anota el tema particular así como las páginas correspondientes. Su finalidad fue identificar la fuente y recurrir a ella todas las veces que fuera necesario.

En la tarjeta se registraron solamente las ideas básicas y complementarias en el orden en que aparecen ; se permitió que fueran de manera textual o parafraseando, en cualquier caso que fueran lo más breve posible.

No importando cuantas fichas se requirieron el estudiante las numeró. Al final se elaboró el glosario del tema; y se repitió todo el procedimiento con la segunda fuente histórica.

#### **1.4.5.3 La organización de la información: tres formatos-guía.**

Como ya se mencionó líneas arriba, para esta labor diseñé tres formatos que posibilitaron la reconstrucción de los hechos al escribir ordenada y lógicamente la información capturada en las fichas.

- Secuencia de eventos: formato-guía I.

El primer formato registró la secuencia de eventos históricos separados en tres momentos: Antecedentes, Desarrollo y Consecuencias; el primero se refirió a los hechos considerados como causas de los acontecimientos, el desarrollo explicó como se dieron los sucesos una vez iniciado el evento central, y las consecuencias fueron los efectos o repercusiones de dicho evento.

El estudiante colocó la información que seleccionó en cada uno de los tres momentos. El objetivo fue que distinguiera con claridad el antes, el durante y el después de cualquier acontecimiento histórico; y sobre todo que pudiera establecer relaciones de causalidad entre ellos. Los datos en secuencia fueron las pistas para reconstruir el proceso histórico analizando cada una de las secciones para luego unir las partes y realizar el trabajo de síntesis, en éste último se buscó que se consolidara el proceso de reelaboración, para que utilizando su propia selección de datos el alumno hiciera la narración y elaborara un mínimo de tres o cuatro conclusiones personales.

Para terminar se llevó a cabo una puesta en común donde se analizaron los argumentos de algunas conclusiones y se negociaron significados, lo que dio la oportunidad de aclarar dudas, corregir errores o reafirmar conocimientos.

- La ubicación temporal: formato-guía II.

Antes de comenzar las clases se aplicó una prueba diagnóstica de Historia de México; y en una sección se le pidió que organizara cronológicamente a diez personajes por el momento en que sobresalieron de 1810 a 1920. Se le reiteró que no se le pedían fechas sino secuencia. Los resultados fueron desalentadores, la confusión fue tal que el porcentaje de aprobados estuvo entre 15% y 20%.

¿Qué le sucede al estudiante con la noción temporal ?

Es posible suponer que el alumno olvida las fechas porque le son poco relevantes, no las ata a referencias con sentido y estuvo obligado a memorizarlas.

Lograr que los datos temporales sean significativos es uno de los grandes retos en la enseñanza de la historia.

La elaboración de la línea del tiempo ha sido, en años recientes, una opción a considerar por muchos profesores. Este trabajo se apoyó en ella, a pesar de reconocer sus limitaciones porque efectivamente sólo registra el tiempo lineal y no los avances y retrocesos, ni los movimientos circulares, ni algunas otras formas; sí es un buen principio para contar el tiempo. No se debe rechazar simplemente, por el contrario si la línea se valora en su justeza y se aprende bien,

puede ser potencialmente muy útil en la comprensión de la secuencia global del evento histórico.

Para elaborar la línea del tiempo, se le pidió al alumno que extrajera de sus fichas de trabajo las fechas importantes colocándolas verticalmente en riguroso orden cronológico y que observara la fecha más antigua y la más reciente para ver el periodo a contemplar, que definiera la unidad de tiempo (día, mes, semestre, año, lustro, década, siglo, milenio, etc); y lo más importante que la línea se hiciera a escala para facilitar la ubicación temporal y además pudieran realizarse análisis posteriores.

También se le recordó al estudiante el registro del tiempo antes y después de Cristo y el manejo de los siglos, que por cierto se le complicó mucho en la explicación teórica pero se hizo comprensible cuando realizó los ejercicios correspondientes.

Ya elaborada la línea del tiempo, se le plantearon preguntas concretas con la finalidad de que reflexionara y que percibiera el cambio histórico así como los eventos de corta y larga duración (Braudel 1989).

Algunas de las preguntas:

¿ En qué año rompe Francia con España e Inglaterra, viola los tratados de la Soledad e invade México; y cuándo se retiran las tropas francesas definitivamente del país?

¿ Cuánto tiempo estuvieron los franceses en México ? (inferencia)

¿ Cuándo es la batalla de Puebla donde vence Zaragoza; y cuándo tomaron los franceses la capital ?

¿ Cuánto tiempo estuvo Juárez fuera de la ciudad de México durante la intervención extranjera ?

Los hechos históricos de la línea del tiempo no hablan por si mismos, hay que aprender a cuestionarlos de acuerdo a lo que cada uno quiera saber.

La cronología está implícita en contenido pero de ninguna manera es el fin último del aprendizaje del histórico. La línea del tiempo fue uno de los instrumentos de que dispuso el alumno para lograr una mejor comprensión de la historia.

- La ubicación espacial: formato-guía III.

Se utilizaron trece mapas y cada uno correspondió a un tema del programa de historia. Para el manejo concreto de cada mapa el alumno siguió instrucciones en las cuales se le pidió ubicar lugares, colocando el nombre que le correspondió cada sitio, también reprodujo una ruta histórica o la analizó. Para responder a las demandas se le proporcionó la bibliografía a consultar.

La elaboración de mapas fue un trabajo con el que el estudiante estuvo hasta cierto punto familiarizado, en primaria y secundaria, pero lo hacía mecánicamente.

Cabe mencionar, que también se les aplicó una prueba diagnóstica sobre la división política de México, los resultados fueron asombrosos sólo el 12% de 210 alumnos aprobó. Dos semanas más tarde se volvió a aplicar el test agregando las abreviaturas y las capitales de los estados. Aunque los grupos mejoraron su desempeño el promedio general fue reprobatorio (49%).

**Cuadro 1.** Prueba diagnóstica sobre la división política de México.

5° A	5° B	5° C	5° D	5° J	% Gral.
35 %	62 %	66 %	37 %	43 %	49 %

Como se puede apreciar el rezago es difícil de combatir y por otro lado se presenta nuevamente la necesidad imperiosa de que el alumno dé sentido al aprendizaje. Por ello, se le plantearon cuestionamientos que pretendieron orientar el conocimiento sobre motivos estratégicos militares o hechos trascendentes de un lugar, he aquí algunos ejemplos:

- a) Anote los nombres de los sitios de la ruta de Hidalgo y sus colaboradores desde la derrota militar definitiva, su retirada, prisión y ejecución.
- b) Anote brevemente al reverso del mapa, que sucedió en cada uno de los siguientes sitios:  
I Etapa Guanajuato (Gto), Monte de las cruces (Edo. de Méx.), II Etapa: Cuautla (Mor), Apatzingán (Mich), III Etapa: Padilla (Tamps), Fuerte “El venadito”(Gto), IV Etapa: Iguala (Gro), Córdoba (Ver) y México (capital)

Después se le pidió que analizara los datos y emitiera una conclusión personal que luego discutió con sus compañeros. Hay que recordar que previamente el profesor proporcionó el modelo para realizar la actividad.

Saber ubicarse espacialmente fue más que saber los nombres de los lugares, se intentó que el alumno hiciera una representación mental del área física; y se buscó unir el qué, el quién el cuándo y el dónde de los eventos; para que el conocimiento histórico se consolidara por la integración de sus partes.

#### **1.4.6 Recuperación de la primera experiencia didáctica.**

Limitaciones y logros.

Antes de explicar las conclusiones obtenidas en esta etapa, es importante recordar que un factor ineludible pero determinante a lo largo del curso fue el total de alumnos que se atendieron (210), así como los grupos numerosos en que fueron integrados, cinco grupos con un promedio de 42 personas en cada uno. Esta realidad cotidiana rebasa ampliamente el control y la calidad que el docente desea imprimir en su trabajo y que afecta definitivamente cualquier propuesta didáctica que se quiera implementar.

Ante las preguntas iniciales de que sí era posible enseñar estrategias lectoras y como estructurar una propuesta pedagógica acorde a didácticas estratégicas, no queda otro remedio que responder con un alto grado de subjetividad y dejar testimonio del trabajo realizado; ya que es difícil hacer un balance equilibrado partiendo sólo del punto de vista del maestro, de su experiencia, de lo que percibió en los alumnos, sin que hubiera habido una investigación formal de por medio que sustentara las conclusiones a las que llegó.

##### **1.4.6.1 Limitaciones.**

- A) Cuando la mayoría de los alumnos trabajaron con los formatos-guías no lo hicieron adecuadamente, ya que no seleccionaron los datos personalmente sino que los copiaron a un compañero; desgraciadamente fue difícil evitar esta situación, debido a que se dejó el registro como tarea en casa porque no había tiempo en el aula; al no trabajar realmente el estudiante el procesamiento de la información, el objetivo fundamental que era la reelaboración del conocimiento se vino abajo.

Para motivar se otorgó el 30% de la calificación final al entregar los tres formatos por cada tema (uno cada semana), pero no hubo respuesta y en general el ejercicio quedó en escritura mecánica y no en un avance de los procesos cognitivos; en consecuencia la elaboración del mismo presentó una falla muy común y enraizada en el trabajo escolar: hacer la tarea porque la pide el maestro, para ser calificado; poco importó que la actividad no se vinculara a la acción de pensar.

Por otro lado, para muchos se volvió un trabajo agotador, porque no lo hicieron poco a poco sino en el último momento y bajo una gran presión de tiempo. Visto así el curso de historia se convirtió en un sufrimiento para algunos.

Infinidad de veces se les explicó la lógica del ejercicio y las ventajas de hacer las labores escolares con miras al aprendizaje para que no cayeran en la inutilidad de trabajar sin aprender, desgraciadamente sigue pesando mucho el criterio de cumplir para acreditar la materia.

- B) Un buen porcentaje de alumnos continuó teniendo serios problemas tanto en la ubicación temporal como espacial, a pesar de haber trabajado las doce líneas del tiempo y los doce mapas durante el curso.
- C) La limitante principal para aquellos estudiantes que sí analizaron sus formatos, fue el escaso tiempo con que se contaron, pues dijeron sentirse presionados. Este tipo de trabajo requiere otro manejo del tiempo y las sesiones de 50 minutos no son las adecuadas.
- D) La cualidad principal de los tres formatos para estudiar cualquier tema histórico es la visión integral que proporciona, ya que se separa la información estratégicamente para facilitar su análisis posterior; pero no sucedió así para alumnos de bajo desempeño, para ellos el manejo de las hojas se tradujo en una gran confusión de datos, porque cuando copió el contenido y después lo quiso memorizar el resultado fue un desastre; al estudiante le fue imposible llegar a la visión de conjunto y lo único que aparecían eran datos aislados sin ton ni son, es decir, el conocimiento caótico y fragmentado.

#### **1.4.6.2 Logros.**

A) Más de la mitad de los estudiantes declaró que les gustó la nueva forma de estudiar la materia de Historia y haber investigado un tema completo les hizo aprender más, que el sólo hecho de haber escuchado las clases. Aquí se puede apreciar que la preocupación por exponer les obligó, a algunos, a estudiar más pues sabían que habría preguntas del maestro y de los compañeros; asimismo se hizo necesario que sistematizaran y procesaran la extensa información si querían entender lo que iban a decir.

B) Los alumnos recordaron las anécdotas que el maestro contó y expresaron que no se les hizo pesada la clase e incluso para algunos fue agradable. Si bien es cierto que la historia narrativa es estimulante y aceptada por el estudiante, el reto todavía por resolver es pasar de lo ameno y generalmente superficial, a niveles más profundos como el análisis y la síntesis histórica.

C) Los debates guiados gozaron de gran aceptación; queda claro que al joven le gusta polemizar. Al principio no sabía discutir, se establecieron algunas reglas básicas:

1. Escuchar con atención los argumentos, esperar a que termine de hablar el participante y responderle con nuevos argumentos.
2. Nunca atacar a la persona, debatir es una lucha de ideas no de enfrentamientos personales; se prohíbe la agresión y la burla porque evidencian una falta de razonamiento, de respeto, de control emocional y de intolerancia a las concepciones diversas.
3. Tomar una postura personal al final del debate y explicar los porqués.

Siempre se realizaron las polémicas después de haber leído y conocido medianamente el tema; las discusiones se estructuraron alrededor de preguntas controversiales para provocar la reflexión y ejercitar la expresión verbal .

D) Sin lugar a dudas el mayor avance lo generó la práctica sistemática y permanente de la lectura, ya fuera del libro de texto o de lecturas breves complementarias. Lo importante fue que amplió la visión del alumno sobre las múltiples fuentes históricas que están a su disposición.



Pero aún más importante fue enfrentar y explicar al alumno que dependiendo de los instrumentos con que cuente es lo que podrá extraer de los documentos escritos.

Este fue precisamente uno de los problemas más importantes que no se logró superar. Justo es reconocer que la intervención pedagógica centrada en la lectura de textos históricos no alcanzó los resultados esperados, aunque los efectos reales de las acciones implementadas sean difíciles de dimensionar. A pesar de todo, el educando, en general, hizo un esfuerzo por realizar el proyecto de cambio y pese a la aceptación y compromiso que asumió al principio del curso, no siempre pudo sostenerse y romper con sus antiguos patrones pensamiento y hábitos de estudio

La modificación de mi práctica docente fue una experiencia valiosa que dejó algunas certidumbres pero sobre todo muchas dudas. En un primer aspecto, siguió siendo viable y pertinente la alternativa de instrucción de estrategias de lectura para textos históricos; pero puso al descubierto la necesidad de profundizar en los planteamientos teóricos sobre el fenómeno de la lectura; y en un segundo aspecto en la necesidad de delimitar, de reducir el objeto de estudio, pues si es más precisa la investigación será más manejable y confiable.

De tal manera que la intervención se avocó exclusivamente a la tarea de diferenciar hechos de interpretaciones en texto históricos pero dentro del tema de la lectura crítica que es tan importante en la asignatura de Historia de México; cuyo objetivo fundamental es que el alumno conozca el pasado de su país para que lo comprenda y actúe como un ciudadano responsable y conciente, es decir, que tome una posición a partir de la comprensión de la realidad presente y pasada.

El desarrollo de la actitud crítica en la lectura no se da espontáneamente, por el contrario es un proceso educativo lento y mediado por sujetos competentes.

#### **1.4.6.3 Planteamiento del problema de investigación.**

A pesar de los cambios realizados en la práctica docente, los alumnos de Historia de México continuaron teniendo serios problemas para comprender críticamente los textos.

Fue necesario tomar un aspecto de la lectura crítica y desarrollarlo a profundidad e iniciar un proceso de investigación sistematica.

El problema a investigar se definió así:

Un alto porcentaje de alumnos no logra distinguir los hechos de las interpretaciones que utiliza el historiador para narrar un evento histórico.

#### **1.4.6.4 Pregunta de investigación.**

¿Es posible enseñar una serie de estrategias de lectura para diferenciar los hechos de las interpretaciones en textos de historia a través de una intervención pedagógica?

Preguntas subsidiarias:

¿Por qué se le dificulta al alumno emitir un juicio fundamentado sobre un texto de historia y tomar una postura crítica frente al autor.?

¿Qué características tiene en su estructura el texto de historia y que debe saber el estudiante sobre él?

¿Qué tipo de habilidades debe desarrollar un estudiante dentro de la lectura crítica que propicien la identificación del hecho histórico?

¿Cuáles son los diferentes niveles de dificultad para la comprensión de un texto y como identificarlos para guiar al alumno hacia una lectura más eficiente?

#### **1.4.6.5 Hipótesis:**

Las habilidades de lectura que requiere un estudiante de bachillerato para diferenciar hechos de interpretaciones en textos de historia, pueden ser adquiridas o mejoradas a través de un programa escolar de estrategias particulares.

## **CAPÍTULO II**

### **Marco Teórico**

#### **2.1 El estudio de la Historia.**

Vale la pena iniciar el tema con una aclaración sobre el concepto de Historia que hace la historiadora mexicana Victoria Lerner (1985 ); ella explica que Historia , con mayúscula, se refiere a la ciencia, a la disciplina que interpreta las huellas del pasado o el devenir de la humanidad; por otra parte historia, con minúscula, se refiere a los hechos transcurridos, a la experiencia de vivir, en este sentido todo lo que sucede es historia.

Etimológicamente Historia proviene del griego hístor y significa investigación, búsqueda; quizás por ello sea la más antigua de las ciencias sociales, Pierre Vilar (1988) afirma que nueve de cada diez documentos que utilizan dichas ciencias son de carácter histórico.

La Historia como ciencia.

Desde la perspectiva educativa el estudio de la Historia busca el acercamiento científico del alumno a los hechos del pasado, en general y del hombre en particular; en consecuencia desarrollar el pensamiento científico es una tarea educativa. Hay tres características fundamentales del hombre de ciencia que son deseables a seguir por el estudiante:

La sistematización en las tareas, la búsqueda de la objetividad y la búsqueda de la verdad.

Vilar (1988) define a la ciencia como el conocimiento metódico de las cosas, como se puede apreciar trabajar científicamente es hacerlo racionalmente, correlacionando objetivos y medios desde una perspectiva teórica determinada. El método es un sistema de búsqueda.

En el aspecto de la objetividad está se entiende como aquello que tiene la calidad de objetivo, es decir, de imparcial. Sin embargo, es imposible para el hombre ser totalmente objetivo porque el ser humano es un sujeto y es subjetivo por naturaleza; ve al objeto (la realidad) desde su visión con sus conocimientos, sentimientos, prejuicios, deseos, etc. entonces ¿cómo puede alguien ser objetivo teniendo siempre un punto de vista subjetivo y por lo tanto personal del cual no puede sustraerse? Es una paradoja, pero precisamente como el hombre es conciente de su condición

limitada intenta conocer el objeto de estudio que es ajeno a él en parte, pues sólo lo conocerá construyéndolo.

En el caso de la Historia el objeto de estudio es el hombre en su devenir en el tiempo; y es posible aprehender la realidad histórica porque existe la intersubjetividad, la capacidad de relacionarse y comunicarse las diversas subjetividades y aunque existe la realidad en sí, el hombre no puede acceder directamente a ella porque intervienen otras mediaciones entre el sujeto y la realidad. Si no existiera la intersubjetividad sería imposible la convivencia y el entendimiento humano.

La objetividad completa no es alcanzable, pero sí hay personas más objetivas que otras que se caracterizan por no cerrarse a su propio mundo sino que intentan entender la realidad o al menos parte de ella. Es una cualidad que se adquiere desarrollándola y en el científico es imprescindible. Josefina Zoraida Vázquez (1985: 47) dice:” La subjetividad en el estudio de la Historia no sólo es un inconveniente sino la única referencia que tiene el hombre para juzgar la historia”.

Se puede concluir que la objetividad en la Historia como en todas las Ciencias Sociales es cuestión de grados, por eso es tan importante ser analítico y crítico tanto de los autores como de las interpretaciones históricas. Aunque la subjetividad es inevitable, la búsqueda de la objetividad es posible y necesaria en la actividad científica e igualmente deseable en el trabajo escolar cotidiano.

En un tercer aspecto, la búsqueda de la verdad plantea un serio problema filosófico. Nicola Abbagnano (1971) define a la verdad como la validez o la eficacia de los procedimientos cognoscitivos . Adam Shaff (1974) en su libro ” Historia y Verdad” desarrolla la teoría de los modelos básicos de conocimiento:

- a) El modelo mecanicista donde el sujeto es pasivo y el objeto es activo, se refiere a la definición clásica de verdad en la que se afirma que ésta existe cuando el sujeto percibe fielmente al objeto, es el principio de correspondencia entre el objeto y la imagen del objeto en el sujeto.
- b) El modelo idealista donde el objeto es pasivo y el sujeto crea al objeto, es un extremo porque el objeto desaparece, es algo separado del sujeto.

- c) El modelo materialista dialéctico donde tanto el sujeto como el objeto son activos, en la interacción de los dos se construye el conocimiento. Tiene su base en Marx y Piaget, y en el modelo se sostiene que el sujeto está condicionado biológica y socialmente y que sin praxis no hay construcción del conocimiento ya que el sujeto conoce por la acción que ejerce en el medio que lo rodea. Esta postura epistemológica es congruente con el constructivismo, es una posición interaccionista.

La verdad científica no es definitiva y acabada sino provisional y transitoria, especialmente en Ciencias Sociales, será válida hasta que aparezca otra verdad que la sustituya a la luz de nuevas investigaciones. La objetividad parcial y la verdad provisional no condenan a la ciencia a ser desechada por sus limitaciones sino a reconocerla no sólo por lo que no genera sino también por la capacidad de autocorrección que posee.

La verdad histórica es subjetiva y parcial pero no arbitraria o caprichosa; pues necesariamente tiene un nexo práctico con la realidad, como el reconocer que el hombre no puede volar como una ave. En otro sentido no menos importante, hay que recordar que aunque la verdad es relativa tiene una función reguladora, es decir, como referencia científica de los conocimientos convencionalmente aceptados hasta ese momento.

Por lo tanto, se reconoce que hay distintas interpretaciones de los hechos históricos más o menos fundamentados con base, entre otras cosas, con la congruencia de la teoría con el método de investigación empleado. La ciencia no se define sólo por su objeto sino por sus métodos.

Braudel (1997) dice que la Historia es una ciencia en la medida en que nos conduce a verificaciones generales sobre las sociedades, marcando semejanzas a través de distintos accidentes particulares para reconstruir el pasado. Las conclusiones del historiador siempre serán probables y los elementos de juicios para llegar a la verdad histórica están fundados en la frecuencia en que coinciden los datos; porque los elementos del investigador nunca son completos y concluyentes.

### **2.1.1 Algunas consideraciones teóricas sobre la enseñanza de la Historia.**

Retomando la idea que el estudio de la Historia es abstracto, que es pensamiento sobre lo ausente, sobre lo pasado y que no se puede modificar ni experimentar, entonces se puede

entender porque el estudiante tiene serias dificultades para comprender el pasado, lo que significa que tiene limitaciones para construir el conocimiento indirecto que es abstracto, propio del periodo de operaciones formales. Juan Delval (1991) en su libro “Crecer y pensar” define al pensamiento formal como aquella capacidad que tiene el hombre para razonar no sólo sobre lo que conoce y supone real sino razonar sobre lo posible; de tal manera que puede enfrentar y solucionar problemas con nuevos recursos intelectuales que Labinowicz (1987) enumera: el estudiante ya puede desarrollar hipótesis, contrastarlas y comprobarlas, puede usar la lógica proposicional, es decir, usar la disyunción, la conjunción y la condicional, puede relacionar elementos para explicar problemas; por lo que el lenguaje tiene un papel preponderante porque como dice Delval verbaliza sobre objetos, con los cuales antes sólo actuaba sobre ellos.

El pensamiento formal se desarrolla según el entorno cultural del individuo por los estímulos que recibe, y no se pasa automáticamente a él a pesar que el sujeto cuente con nuevas disposiciones intelectuales para aprender.

Este proyecto plantea las habilidades deseables a reforzar en los estudiantes de Historia:

- a) La abstracción en el manejo de conceptos y en la noción de pasado.
- b) La capacidad de relacionar información y darle significado. (causa-efecto entre otros).
- c) La dimensión temporal y espacial.

La abstracción, según diversas acepciones, es la realidad a nivel de ideas, es lo no concreto, es representar las cosas de manera diferente de lo que son en realidad, es la capacidad de sacar lo esencial de un fenómeno. En resumen, es cualquier representación elaborada de la realidad.

Aunque la historia es narración de hechos que parecen fáciles de comprender no es así, hay que superar la anécdota para conservar lo esencial, lo universal.

En la escuela es necesario estudiar los sucesos históricos aprendiendo conceptos con los cuales se pueda generalizar aunque siempre se parta de lo específico; por supuesto, lleva tiempo practicar la abstracción.

Aunque las abstracciones son partes o elementos de la realidad, no son idénticas. Lo abstracto pretende superar lo concreto para llegar a las relaciones y transformaciones de la cosa particular.

Pero es primordial que el estudiante comprenda que la realidad es más compleja que cualquier abstracción.

La segunda habilidad de relacionar y dar sentido, no está aislada de la anterior pues al hacer nuevas conexiones surgen nuevos sentidos. Dice Miguel de León Portilla (2003) que en el acontecer no está el significado, que éste se devela al integrar fuentes dispersas en un todo coherente; como un rompecabezas, a veces no se sabe como, pero siempre parcial nunca toda la realidad. Además hay niveles de significación que van de lo superficial a lo profundo dependiendo de lo estrecho o amplio del marco interpretativo. Es el historiador el que crea el significado. Se construye significado para ubicarse en el mundo.

Aquí cabe mencionar el principio de causalidad, como la correlación de causa y efecto muy utilizada en Historia, pero que no aparece espontáneamente, tiene que ser enseñada.

En otro sentido presenta el alto riesgo de incurrir fácilmente en falacias, si no se utiliza con rigor y cuidado pues con frecuencia la asociación causa-efecto es forzada o inconsistente.

Con respecto a la dimensión temporal es un gran problema dar significado al tiempo; como principio teórico tiene un doble aspecto (Bloch,1987), el tiempo es un continuo y también un cambio perpetuo. Lerner (1988) ve al tiempo como parte de la estrategia narrativa y lo clasifica en tres grandes tipos:

- a) El tiempo lineal es el orden cronológico, es tiempo causal que relaciona causa y consecuencias. No hay que confundir, siendo precisos, causa con origen; causa es lo provoca o desencadena un evento y origen es el inicio, la génesis.
- b) El tiempo circular es cuando los extremos se tocan y reinicia el ciclo, una y otra vez.
- c) El tiempo dialéctico como un proceso que va y viene con avances y retrocesos, no hay secuencia directa ni orden preestablecido, para Lerner este tiempo refleja el movimiento de las sociedades.

El uso de cada una de las distintas nociones de tiempo dependerá de lo que se quiera explicar; por ejemplo, el tiempo circular es típico en los mitos; el tiempo lineal da orden a los hechos y proporciona una imagen global de un fenómeno; es la conocida línea de tiempo.



En particular el tiempo histórico tiene tres elementos: seriación (secuencia), duración (intervalos) y convencionalidad (periodización).

En la dimensión espacial de los hechos históricos, los lugares normalmente se representan en mapas, por lo que se hace necesario que se elaboren e interpreten adecuadamente; considerando 4 puntos: formato, título, escala y orientación.

Como ya se mencionó en el primer capítulo, igual que el tiempo, la ubicación de lugares necesita referencias o asociaciones para que el dato se ate a algo; ya que no es condición que el alumno deba viajar para aprender y ubicar sitios, es necesario contextualizar el evento sistemáticamente en una época y lugar determinado, uniendo tiempo y espacio.

### **2.1.2 Las preguntas relevantes para enseñar Historia**

Cuando modifiqué mi practica educativa en el 2001, con la finalidad de que el alumno lograra integrar la conciencia del presente con el pasado de nuestro país, seguí los cuestionamientos de la historiadora Julia Salazar (2001) sobre 3 aspectos importantes a considerar para alcanzar dicho objetivo:

Promover que el alumno alcance el objetivo educativo de integrar la conciencia del presente con lo que fue el pasado de nuestro país plantea varios problemas en distintos niveles; hay tres aspectos importantes que contemplar.

#### **A) ¿ Qué enseñar ?**

Si bien, el pasado de México es milenario, en las escuelas oficiales es la SEP quien define qué parte incluir a través de los contenidos programáticos de la materia. Si la elección es pertinente o no es debatible y nos remite a quienes en última instancia toman o influyen en las decisiones.

En bachillerato hay libertad de escoger el libro de texto o incluso de no llevar ninguno y combinar fuentes diversas. Como sea, la polémica actual es sobre en cuál aspecto se debe concentrar el aprendizaje, si es sobre los contenidos o sobre las habilidades cognitivas del alumno, como lo afirma Salazar (2001) es un falso debate ya que ninguno de los dos puntos hay

que descuidar pues dichas habilidades siempre se crean o ejercitan apoyadas en contenidos concretos nunca en el vacío.

## B) ¿Cómo enseñar ?

Nos remite a las perspectivas epistemológicas y a los métodos didácticos congruentes con ella. Aquí también la SEP marca la pauta.

En teoría se promueve la tendencia constructivista pero en la práctica se vuelven incompatibles por una infinidad de razones; por mencionar algunas ampliamente conocidas: la burocratización del trabajo educativo, reducido a cifras y formatos, como el control de los avances programáticos en detrimento de los procesos de aprendizaje del alumnado, que si bien no es válido eternizarse en un objetivo, tampoco el sistema es flexible para adecuarse a la demanda variable de tiempo que el proceso educativo impone. Con todas las limitaciones es mejor respetar el proceso e interés del estudiante que cubrir el objetivo por trámite y presión institucional.

## C) ¿ A quién enseñar ?

El alumno de bachillerato está en el rango de edad entre los 15 y 18 años, y según la teoría piagetiana de la evolución cognitiva se ubica en la etapa de pensamiento formal. Este es otro punto controversial porque el alumno está potencialmente dotado para razonar desarrollando naturalmente el método hipotético deductivo, en donde la abstracción es su soporte. Sin embargo, es evidente que estas potencialidades, matizadas por el factor hereditario, no aparecen espontáneamente sino por los estímulos del entorno social. La sociedad y la cultura, y dentro de ésta la educación, juegan un papel definitivo en el desarrollo del individuo.

Ya se ha mencionado que estudiar historia requiere de la abstracción, pero el alumno la ha desarrollado poco por diversos motivos, lo importante es tener presente sus futuras capacidades y sus presentes limitaciones.

Siguiendo la lógica de los puntos anteriores yo agregué una cuarta pregunta que supuse iba a incidir fuertemente a lo largo de la modificación de mi práctica: La historia, ¿para qué?

En cierto sentido es una pregunta provocadora cuyas posibles respuestas citadas por Lerner (1985) conforman un panorama de las distintas funciones del conocimiento histórico, siendo algunas las siguientes:

- a) La Historia utilizada para legitimizar ideologías que quieren obtener o consolidar el poder.
- b) Para percibir la transformación de las sociedades
- c) Ver el pasado desde el presente para construir el presente, su sentido es como medio de cambio social generando la acción individual.
- d) Para preparar al estudiante a participar como ciudadano conciente y responsable.
- e) Como práctica intelectual: querer comprender los eventos contextualizados en el tiempo y en el espacio.
- f) Para conformar o reforzar la identidad individual y grupal, por medio de la idea de pertenencia al difundir la homogeneidad del grupo al compartir un territorio, un origen y una cultura; independientemente que sea real o no.

No son necesariamente excluyentes, pero si definen los criterios con los que los profesores o estudiosos deciden el uso del conocimiento histórico.

#### 2.1.2.1 La utilización de la Historia.

En otra clasificación que desarrolló el historiador mexicano Luis González y González (1989) explica en cuatro grandes tipos los usos de la historia, que son formas diversas de abordar y utilizar el conocimiento, y en cierto modo cada enfoque guía hacia una propuesta didáctica determinada; si bien ninguna utilización se presenta en estado puro si hay preferencia por alguna de ellas.

- a) La Historia narrativa.

Llamada también historia anticuaria, anecdótica o romántica; es la que practicó Herodoto, considerado el padre de la historia, es la historia que busca entretener. Actualmente muchos estudiosos no reconocen como historiadores a los que practican lo que ellos llaman la historia

cuento; la acusan de pre-científica porque no busca las causas de los acontecimientos ni pretende hacer generalizaciones y creen que se parece más a la literatura que a una ciencia.

Es la historia erudita, memorística que quiere tocar sentimientos. Las anécdotas siguen un orden espacio-temporal; importa el relato el estímulo a la imaginación, a soñar más que a analizar. Es la más atractiva para la mayoría de las personas. Esta situación se puede aprovechar pedagógicamente porque el interés y la motivación predisponen al alumno para el aprendizaje

#### b) La Historia científica.

Fue promovida desde la antigüedad por Tucídides quién buscaba sistematizar los hechos, encontrar regularidades. Actualmente se acepta que las generalizaciones (leyes), nunca llegarán a ser precisas pero lo que aportan es muy valioso. También se le llama historia cuantitativa porque al sistematizar los datos trata de extraer conclusiones exclusivamente de ellos. Esta corriente de historiadores cree que los hechos hablan por si solos, aunque es evidente que no es así pues de los mismos hechos se extraen interpretaciones diferentes. Aún así se les reconoce la búsqueda de científicidad en la investigación histórica para generar nuevo conocimiento; y quiere servir de base para las investigaciones de las otras Ciencias Sociales ( Economía, Sociología, Psicología, Antropología...)

Este enfoque llevado al aula tiene la virtud de promover el rigor científico, el acercamiento a la realidad objetivamente y puede ayudar a desarrollar el pensamiento lógico y abstracto en el alumno, quien tiene serias dificultades para aprender historia porque , como ya se mencionó en otro momento, exige un alto nivel de abstracción porque el hecho histórico ya no es visible y se tiene que reconstruir utilizando la lógica de la ciencia: definición del objeto de estudio, elaboración de hipótesis, explicación del marco teórico y red semántica elaboración de inferencias y explicaciones. En el adolescente la falta de habilidad o dominio para formular y comprobar hipótesis es la razón por lo que no se le facilita la relación causa-efecto (Pozo, Carretero, Asensio, citado por Salazar, 2001). En cuanto a las debilidades que presenta la historia científica es que su estudio se vuelve muy árido como bien lo reconoció Taine en el siglo XIX cuando dijo que el conocimiento histórico no tenía como meta divertir; y por otro lado igualmente importante, no reconoce la subjetividad del historiador.

### c) La Historia de bronce.

Es aleccionadora, didáctica porque su utilidad es enseñar modelos de comportamiento. Cicerón decía que la historia era maestra de la vida. Los gobiernos de todos los países la practican porque pretende exaltar el sentimiento nacionalista; por eso Luis González y González la considera fiel acompañante del civismo; por su parte y siguiendo el mismo uso, la iglesia católica promovió la biografía de santos para moralizar a los creyentes.

Para Fustel de Coulanges la historia oficial no es orientadora de nada sino la de los grupos dominantes que la utilizan para preservarse en el poder.

Paul Valery (citado por González y González, 1989. p 22) cree que es muy peligrosa: ...” hace soñar, embriaga a los pueblos, exagera los reflejos, mantiene viejas llagas, los conduce al delirio de grandeza o de persecución y vuelve a las naciones amargas, soberbias, insoportables o vanas.”

Sin duda hay hechos que corroboran las guerras y conflictos que se han provocado por llevar al extremo este uso de la historia de manera irresponsable, justificando acciones para el logro de objetivos supuestamente sociales; sin embargo, todos los seres humanos han necesitado conocer su origen y sentirse orgullosos de él, es evidente que el sentido de pertenencia tiene dos aspectos contrapuesto pues al igual que es un factor de cohesión social también puede conducir a fanatismos agresivos contra aquellos que no forman parte del grupo.

Los políticos en el poder, utilizan este tipo de Historia para crear o reforzar una imagen mítica nacional, regional o local; y le imponen a los gobernados la óptica que consideran conveniente a sus intereses; donde la búsqueda de la verdad no es importante, se distorsiona la realidad, se alteran los hechos y los personajes; por eso se le acusa de manipuladora; y ya se ha visto que puede llegar a serlo.

En términos menos radicales su mayor limitación es la manera simplista de ver la realidad; los personajes son héroes o villanos no hay matices, es una visión maniqueísta que no alude a la complejidad del mundo.

### d) La Historia crítica.

Voltaire fue su primer representante, con su estilo irónico y provocativo cuestionó a la historia de bronce.

La historia crítica es conocimiento liberador porque denuncia la opresión de los tiranos, pone en tela de juicio a la autoridad, no la legitima. Se convierte en un tribunal que condena o perdona.

Desde el punto de vista psicológico es una catarsis, una liberación del inconsciente; por eso hay una toma activa del pasado y el estudioso de esta historia se vuelve revolucionario, actor y no espectador que quiere desestabilizar, quiere destruir para reconstruir.

La historia crítica resalta el lado oscuro del hombre a lo largo del tiempo, Voltaire lo enfatiza..."nunca se nos recordarán bastante los crímenes y las desgracias de otras épocas."

(Vázquez, Z. 1985: 36)

El marxismo se encuadra en esta visión analítica, al cual se le consideró amenazante para las potencias occidentales durante la expansión del socialismo científico en el Siglo XX, por su lucha contra el sistema capitalista cuyos pilares son la defensa del libre mercado y el lucro que sólo pueden ser alcanzados, según los marxistas, explotando y sometiendo a los más débiles. Para los marxistas, la historia la hace el hombre, por lo tanto, en el nuevo derrotero de la humanidad se conformará un mundo mejor, debido a la oposición y victoria de los revolucionarios contra la élite opresiva.

La finalidad última de este enfoque, es saber historia para actuar como agente de cambio en una sociedad secularmente desigual.

Dice Luis González y González (1989) que es difícil afirmar cuál es el mejor modo de usar la historia pues varían las necesidades y objetivos de los estudiosos y de los sistemas educativos; y aclara que ninguno de los cuatro usos mencionados anteriormente cumplen plenamente con lo que prometen: la historia narrativa no siempre es agradable e interesante, ni la científica es la luz del conocimiento por su objetividad, ni la de bronce enseña tanto como sus defensores quisieran, ni la crítica ha podido liberar de los abusos, crueldades e injusticias a la mayoría de la población.

La modificación de mi práctica docente (2001) para mejorar la calidad del conocimiento de Historia de México combinó los cuatro usos aunque se inclinó abiertamente por la historia crítica, entre otras razones, porque el alumno de bachillerato está en una edad que se caracteriza por el frecuente cuestionamiento sobre lo establecido sea autoridad, valores, tradiciones, religión, moda, sexualidad...y por supuesto porque puede cuestionar los hechos gloriosos y a los héroes de nuestra historia.

De la historia científica se tomó la idea de hacer que el estudiante investigara metódicamente un tema completo y lo expusiera al grupo para poner a prueba su trabajo frente a los demás; también utilizó la historia narrativa cuando el maestro impartió la clase en tono personal o contando anécdotas, con el fin de atraer la atención y hacer el estudio más ameno. La historia de bronce se utilizó en contrapartida con la historia crítica; el enfrentamiento provocó el debate, se podría decir que durante las clases se desmitificó la historia oficial, se le criticó por las omisiones intencionales, los datos dudosos por no presentar evidencias y su tendencia a convertir ciertos hechos en mitos. Se aprovechó que la historia oficial que aprendió el alumno se formó de verdades indiscutibles, pero una vez cuestionadas lo desequilibraban y ante el desconcierto trataba de obtener mayor información para averiguar cuál versión era más coherente, investigada y fundamentada.

Las virtudes de la historia crítica es que va contra corriente y busca aquello que una facción u otra tratan de ocultar, quiere comprender más allá de los prejuicios o de las verdades intocables; y pretende analizar los pros y contras de los sucesos y los protagonistas con la intención de instar al alumno a que conozca a profundidad un tópico y posteriormente defina una postura personal.

### **2.1.3 El hecho histórico.**

El asunto central de la intervención pedagógica de desarrollar un programa de estrategias lectoras para diferenciar hechos de interpretaciones me colocó en la necesidad de profundizar sobre el hecho histórico, que finalmente significó profundizar sobre la naturaleza del conocimiento histórico, el cual fue definido como todo objeto de estudio temporal que sigue una secuencia (Salazar, J. 2002).

Para León Portilla. (2003), el hecho histórico como suceso del pasado que no se puede observar ni experimentar físicamente no es un dato dado al historiador; el hecho no tiene vida propia, no es portador de significado se constituye siempre desde una teoría, la que el historiador decide, el conocimiento no esta en el hecho en si sino en la interacción entre sujeto y objeto.

No es posible descubrir cuáles son los hechos aunque se hayan vivido, se requiere del análisis y la reflexión antes de llegar al conocimiento. El historiador mexicano afirma que la vivencia es ciega, no se conoce un suceso solo porque se fue testigo ocular, de manera perceptible e inmediata, el suceso es más amplio. Por ejemplo un historiador conocerá más la revolución que un revolucionario porque comprende el evento, porque parte de una construcción conceptual de lo ocurrido, con el marco teórico el historiador crea el significado. Es pues la propia investigación histórica la que determina cuáles son los hechos.

Por eso, se explica la gran diversidad de construcciones de significado o interpretaciones y precisamente por ello se le atribuye a la historia su carácter acientífico.

Esto ha llevado a los historiadores a plantearse dos preguntas: ¿Es la historia incognoscible debido a sus múltiples interpretaciones?, ¿Cuáles son los límites de la objetividad?

Dice Julia Salazar (2003) que la historia es cognoscible en la medida que se haga abstracción de ella. La historia aunque esta constituida por los hechos particulares y singulares busca cierta generalidad, las mismas teorías sociales son deducidas de las regularidades de los fenómenos aunque no sean conocimientos totalizadores. Porque la historia no se interesa solo en lo único sino en lo que hay de general en lo único (Carr,1933).

En cuanto a la segunda pregunta es claro que por su propia naturaleza la historia es subjetiva y objetiva a la vez, subjetiva por la posición epistemológica y la ideología deformante del historiador, entre otros factores, y objetiva siempre y cuando pueda someterse a la contrastación y a la verificación del campo teórico.

La objetividad esta en la validez histórica que se define como la eficacia explicativa de los conceptos e hipótesis usados, según lo afirma Salazar (2003).

En términos más amplios, los hechos siempre se buscan en toda investigación, son proposiciones sobre cuya verdad existen considerables pruebas. Si un hecho se considera así o no, dependerá del avance de las indagaciones o evidencias; por lo tanto el estatus de una



proposición puede variar de hecho a hipótesis, ya que no hay una división tajante entre ellos; lo que significa que el juicio por el que se afirma un presunto hecho puede ponerse en duda.

Ahora bien, a pesar de que se rechaza que los hechos hablan por sí solos y que la historia es el relato que pretende contar las cosas tal y como realmente acontecieron, como lo asegura Ranke, (citado por León Portilla, 2003) es evidente que hay restricciones en los hechos en las distintas interpretaciones históricas, pues a pesar de las diferencias hay coincidencias en un cierto nivel. Construir un hecho no es inventarlo, no sale de la imaginación de historiador, éste aun con su marco teórico lo construye de la realidad.

De tal manera que se puede afirmar que el hecho es parte de la realidad con ubicación espacial y temporal, es decir, que al menos en parte, los hechos existen en sí mismo; Carr (1993) los denomina hechos básicos y los considera la “espina dorsal” de la historia.

En consecuencia se podría afirmar que el hecho tiene 2 características aparentemente contradictorias, que existe y es constituido. No todos los hechos que suceden son históricos, sólo aquéllos que se convierten en datos para el historiador llegan a esa categoría. La importancia del hecho básico convertido en histórico es que se le considera como la sustancia del conocimiento histórico.

Pero hay aún otro obstáculo a considerar, cuando el hecho construido debe ser explícitamente interpretado. El hecho se presenta inevitablemente entrelazado con su respectiva explicación y lo delicado es que a veces se confunden, pero no son la misma cosa.

Las consecuencias de esta confusión hace del lector de textos históricos un sujeto frágil y acrítico ante las intenciones o propósitos del autor.

Para los fines concretos de esta intervención pedagógica, se entendieron los hechos históricos como aquellos eventos seleccionados por el historiador que se ubican en un tiempo y lugar determinado y se definen como interpretaciones las relaciones, las inferencias y los juicios de valor, válidos o no, que hace el autor del suceso histórico.

Por supuesto, el que un hecho común se convierta en hecho histórico puede ser discutible pero ese aspecto ya fue resuelto por el historiador al seleccionarlo como tal.

El que los alumnos separen el hecho de la interpretación es el propósito de esta investigación pero la tarea tiene un alto grado de dificultad, precisamente porque tienen que realizar un esfuerzo de análisis y discernimiento, y por lo general, no cuentan con las herramientas ni el entrenamiento para ello.

Una vez que hemos analizado el aprendizaje de la Historia, nos avocamos a analizar la lectura como una actividad cognitivamente compleja.

## **2.2 El acto de leer.**

Leer es una actividad intelectual, dinámica y de alto grado de complejidad.

Hay varias perspectivas teóricas que intentan explicar el fenómeno de la lectura y aunque evidentemente presentan diferencias todas coinciden en que leer es un proceso interactivo entre el lector, el texto y el contexto (Ruddell y Unrau, citados por Peredo, 2002). Dentro de esta triada, se generan ciertos subprocesos que se utilizarán para realizar tareas especializadas; como identificar grafías, sílabas, palabras y oraciones; transformar los signos en sonidos; seleccionar el significado que corresponda al texto; hacer inferencias, ejercitar la sintaxis y darle un sentido global al texto, según nuestro conocimiento del mundo sin estar el lector conciente de lo que hace. (Contreras G, y Covarrubias). Estos subprocesos son casi simultáneos e intraccionan entre sí.

Leer es un proceso comunicativo donde los sujetos se relacionan en base a un código convencional socialmente establecido; leer tiene también implicaciones psicológicas pues la motivación, entre otros factores, es determinante en la formación del lector; es innegable su carácter semiótico en donde varios lenguajes se entrecruzan y en conjunto producen un sentido en aquel que conoce los signos y desarrolla los procesos mentales adecuados, lo que nos lleva al campo de la cognición, a las habilidades intelectuales del lector; pero leer es sobre todo una actividad esencialmente social inevitablemente contextualizada, porque desciframos e interpretamos un texto desde nuestra experiencia en el mundo.

### **2.2.1 El proceso de la lectura.**

Una pregunta fundamental para profundizar sobre el fenómeno de la lectura es: ¿cómo se procesa la información del lenguaje escrito? Como en todos los fenómenos que estudia la ciencia las aproximaciones teóricas parten de supuestos epistemológicos distintos. Dice Solé (1998) que los especialistas consideran dos corrientes básicas sobre cómo se realiza el proceso. El primero llamado ascendente (bottom up) que inicia con letras, palabras y frases; tiene como característica el concentrarse en desarrollar en el lector la habilidad de decodificar; el segundo modelo llamado descendente (top down), ya no privilegia tanto la decodificación sino que se auxilia del conocimiento previo del lector y de su capacidad para construir interrelaciones utilizando hipótesis (supuestos) y verificándolas. Solé, sin embargo, no los considera excluyentes sino complementarios; el enfoque ascendente es incompleto porque leer no es decodificar, aunque por supuesto, no es posible leer sin la habilidad de conocer y manipular un código, ya que este es el instrumento de la acción comunicativa, pero para realizar la decodificación se necesita una motivación, un objetivo que mueva a la búsqueda de significado y active las habilidades y capacidades del individuo en un entorno social determinado. Expresado de otra manera, el sentido se construye por un procesamiento descendente, desde el lector hacia el texto, donde intenta hacer predicciones sobre el contenido; y al mismo tiempo se da el procesamiento ascendente, del texto hacia el autor donde el lector puede corregir o revisar sus predicciones cognitivas. En conclusión, para Solé leer es un proceso constante de emisión y verificación de hipótesis; es un movimiento de doble circulación donde el lector trata de decodificar el texto y al mismo tiempo de dialogar con él, en realidad lo hace consigo mismo a partir de lo escrito y va verificando si está o no comprendiendo su significado.

Es un proceso simultáneo de retrospcción o activación del conocimiento previo y de prospección o búsqueda de la nueva información.

Por su parte Anderson (1994), citado por Peredo (2002), en la teoría de los esquemas afirma que el lector posee, entre otras cosas, esquemas de conceptos básicos para comprender y recordar ideas del texto; estos esquemas permiten la asimilación de la información pues funcionan como un andamiaje que hace posible la selección de datos, el establecimiento de inferencias, la elaboración de resúmenes y ser una guía para el ordenamiento de la memoria. Lo que Anderson no explica es de dónde surgen y cómo se constituyen los esquemas; ésta ausencia en la teoría puede inducir a suponer que dichos esquemas son innatos lo que la conectaría, de alguna

manera, al dispositivo de adquisición del lenguaje (LAD) de Chomsky (citado por Bruner), quien sostiene que estamos programados biológicamente para el lenguaje con un conjunto de sistemas, los cuales dotan al individuo del conocimiento de las reglas del lenguaje antes de que aprenda a hablar. Pero aún así las dudas prevalecen, no sabemos si concibe a los esquemas como fijos o se transforman en la interacción con el mundo social y natural.

Sadoski (1994), citado por Peredo (2002), postula la teoría del código dual (TCD), en donde la lectura se procesa a través de representaciones duales: la verbal y la no verbal; al leer no sólo aparecen signos sino imágenes de manera simultánea y asociada, para Sadoski, todas las representaciones mentales refieren algo de las cualidades originales concretas de la experiencia, este aspecto es relevante porque eso significa que la evocación de imágenes es inherente a la lectura, independientemente de las cualidades del autor o de la naturaleza del texto; pues tenemos la tendencia a pensar que el acto de leer es a través de libros y en especial en libros literarios. Hay que recordar que se lee desde un signo, un cartel, un manual, un expediente, un libro escolar o hasta un tratado científico o teológico; lo más importante de las ideas de Sadoski, para este proyecto, es que aceptando que el proceso es dual propone el lenguaje concreto para recordar lo abstracto en la recuperación de la lectura.

Por último, el modelo Construcción-Integración, de Kintsch (1996, citado por Peredo, 2002), supone de que el lector posee una especie de guiones adquiridos culturalmente que lo posibilita a realizar inferencias, de tal manera que al leer un determinado texto sabe como abordarlo por el conocimiento previo, resultado de la realización de una acción ininidad de veces hasta volverse automatizada. La automatización es consecuencia de la integración de los subprocesos al leer y se evidencia, por ejemplo, cuando la o las palabras se incorporan al léxico del lector sin que éste haga un esfuerzo de concentración y se convierten en términos de uso corriente.

Tanto Anderson como Sadoski no le dan relevancia al contexto, se centran en los procesos cognitivos y dejan de lado que el individuo es una entidad eminentemente social. En cuanto a Kintsch en sus trabajos más recientes ya reconoce la importancia del ámbito sociocultural en el procesamiento de la lectura.

### 2.2.2 La comprensión lectora

Comprender es interpretar, es construir el significado, es producir algo nuevo.

Como la elaboración del sentido es siempre social, el significado es el resultado de la negociación entre sujetos, que intercambian y crean nuevos significados. Por eso, dice Ruddell (1994), la lectura es acción de integración, de conocimientos, de construcción de significados.

El lector no es un receptor pasivo como lo concibe Jakobson (1975, citado por Salas Moreno, 2000) en el esquema tradicional de la comunicación o como lo hace Saussure al separar la parte activa y pasiva en el circuito de la palabra, sino que el lector participa activamente y es él quien finalmente otorga el sentido al texto utilizando las competencias que posee y desarrolla dentro de entorno específico.

Si el significado no fuera construido en la interacción entre lector, texto y contexto el leer sería una actividad sencilla, donde lo escrito se entendería por todos de la misma manera; no habría niveles de comprensión ni problemas de aprendizaje derivados de una lectura deficiente. Pero no es así, un texto tiene distintas lecturas, no sólo por los diversos lectores y culturas sino incluso por los intereses de un mismo lector en distintos momentos de su vida. Esto nos lleva a pensar que el significado es polisémico y dinámico.

En consecuencia, evaluar la comprensión lectora partiendo del supuesto que un texto tiene un sentido unívoco no sólo es erróneo sino imposible. Sin embargo, el texto tiene una estructura y contenido propio que entra en juego con el lector e impide que la interpretación de éste sea absolutamente arbitraria al grado de negar al texto. De cualquier modo es posible estudiar el comportamiento lector con base en 4 variables (Peredo, 2002):

- a) *La estructura del texto*: que va a moldear la lectura del mismo.
- b) *El contexto sociocultural*: que contempla el donde se lee, sea en el trabajo en la escuela, etc.
- c) *Los elementos cognitivos*: se refiere al cómo se lee, a cual es el bagaje de conocimientos con que cuenta el lector, conocimiento previo, para comprender el texto.
- d) *El aspecto circunstancial*: analiza el por qué se lee, la historia personal del lector, sus motivaciones, expectativas etc.

Los 2 primeros aspectos son de carácter externo, son objetivos y los 2 últimos pertenecen a la dimensión subjetiva interna del sujeto; la combinación de nivel externo e interno definen el comportamiento de cualquier lector.

Para Palincsar y Brown (1984, citados por Solé 1998) la comprensión lectora tiene niveles que van a variar dependiendo de tres aspectos de la significatividad psicológica que se refiere al conocimiento previo relevante del lector; de la significatividad lógica que se refiere al grado de coherencia y claridad de la nueva información y por último, de las estrategias del lector para entender, intensificar la memoria y compensar errores y fallas de comprensión.

Pero no es fácil saber cuáles son los niveles de comprensión alcanzados por el lector. Elosuá y García citados por Díaz Barriga (1998), clasificaron, desde un punto de vista funcional, cuatro niveles de competencia lectora que van de menor a mayor grado:

1. La codificación: se reconocen las palabras como signos de un código y se les da significado léxico.
2. La comprensión literal: se reproduce textualmente lo explícito.
3. La comprensión inferencial: se deduce la información no explícita.
4. La metacompreensión: se regula y controla la actividad lectora en busca de la comprensión.

Para los fines de esta investigación la ubicación de la lectura crítica en la jerarquización anterior no queda clara; pero la taxonomía de Barret (1968) sí la contempla:

1. La comprensión literal.
2. La comprensión inferencial.
3. La reorganización.
4. La lectura crítica.
5. La apreciación.

Barret considera la codificación dentro de la comprensión literal en un solo nivel, en lo que coinciden ambas clasificaciones es en darles el grado mínimo. En cuanto a la lectura crítica está en el lugar cuatro de cinco posibles, por su complejidad pues supone el dominio de los niveles inferiores y está antes que el máximo nivel: la apreciación que podría equipararse a la

elaboración del juicio de valor sobre una lectura después de haber sido analizada; desde mi punto de vista la apreciación podría integrarse en la fase última de la lectura crítica.

Se ampliará el tema de los niveles de la comprensión en el rubro de la lectura crítica

### **2.2.3 El lector experto y el novato.**

Los lectores eficientes, siguiendo el modelo Construcción - Integración de Kintch (citado por López y Arciniegas, 2004), lo son tanto en el procesamiento descendente como en el ascendente y se adaptan al tipo de texto, a las demandas de la tarea y a la meta de la lectura. Cuando el lector se queda solamente en el procesamiento ascendente se concentra en los detalles porque no analiza ni evalúa el texto, pues no tiene conocimiento previo; por el contrario cuando solo utiliza el procesamiento descendente y hace uso de sus esquemas sin tomar en cuenta el texto, omite los detalles pero se le dificulta procesar la información. Estas formas son propias del lector novato y se caracteriza porque elabora hipótesis fijas, es decir, no hay interacción real entre el lector y el texto.

El lector competente es un modelo ideal, es el sujeto con todos los atributos o competencias lectoras y cumple la función de servir como referencia para orientar hasta donde se pretende llevar a los alumnos en el proceso de la comprensión, durante la intervención pedagógica.

El lector experto a grandes rasgos posee 5 cualidades importantes:

1. Decodifica rápidamente extensos vocabularios, tiene habilidades lingüísticas en las que se incluyen al léxico, a la semántica, a la sintaxis y a la pragmática, de ellas derivan los esquemas conceptuales que se ponen en movimiento con la nueva información.
2. También tiene conocimiento de las características de los distintos textos; Solé (1998) dice que hay dos tipos básicos que no son puros: el narrativo que tiene principio, intermedio y final, y los expositivos sin una organización única pero que son fundamentalmente informativos, y pueden ser: descriptivos, agrupadores, causales, aclaratorios y comparativos. Peredo (2002), por su parte, hace una clasificación diferente de los textos expositivos dividiéndolos en 3 tipos:

- a) Argumentativos: incluye al libro científico, el veredicto en un juicio, la circular, la amonestación, el editorial periodístico: hay una distinción o negación; y desde la sintaxis aparecen las conjunciones lógicas.
- b) Descriptivos: es sobre objetos y situaciones específicas, abundan los adjetivos calificativos y es rara la negación.
- c) Prescriptivos: son instructivos, códigos, trípticos para trámites, están en tiempo presente y en modo imperativo.

Otra clasificación de textos más generalizadora, propuesta por López y Arciniegas (2004) menciona solo 5 tipos: narrativos, expositivos, descriptivos, instruccionales y argumentativos; lo mas relevante es que afirman que el aprendizaje académico se da a partir predominantemente de textos expositivos y argumentativos.

Es importante saber el tipo de texto porque el lector puede hacer predicciones, sabe como manejarlo y motivacionalmente puede ser que se interese más en leer.

- 3. El lector competente aplica una variedad de estrategias para facilitar comprender y memorizar lo que considere importante; las estrategias son procedimientos con distintos grados de dificultad que se aplican dependiendo de los fines que se quieran alcanzar.
- 4. El lector experto realiza operaciones de metacognición, para Solé (1998), es la capacidad de darse cuenta del propio conocimiento, la capacidad de pensar sobre nuestra actuación y planificarla; por eso las estrategias son instrumentos de la habilidad metacognitiva del buen lector. Aquí cabe enfatizar la íntima relación de la metacognición con los objetivos de la lectura.
- 5. La autonomía es otra variable importante que ayuda a definir el perfil del lector hábil ya que está atento a su propio proceso y toma las decisiones necesarias para procesar la información, sabe que él es el generador de sentido a partir del texto y con la mediación de alguien, en el caso de la escuela, pero él selecciona, organiza, transforma e integra los datos, sabe que el conocimiento no viene de afuera. Dice Greybeck (2000), que entre más autónomo sea un lector más eficaz es.

El lector novato, en cambio, hace decodificaciones de palabras sencillas y no va hacia atrás o hacia delante.(Paris,Wasik,Turner, 1991, citados por Orozco Altamirano, 2001)



En conclusión, el lector hábil es activo, estratégico y autónomo en la búsqueda y elaboración de sentido.

Cook (1989) hace una comparación entre buenos y malos lectores, el cual fue reformulado por Mayoral (2003).

**CUADRO 2.** Comparación entre buenos y malos lectores.

<b>Buenos lectores</b>	<b>Malos lectores</b>
Activación del conocimiento y experiencia previa (recorrir al conocimiento del lenguaje, de lecturas previas, etc.)	Iniciar la lectura sin previsión o algún tipo de preparación.
Establecer el propósito de lectura y entender la tarea y sus características.	Leer sin saber exactamente por qué o para qué.
Identificar la estructura y encontrar relaciones que ayuden a organizar el contenido.	No enfocar la atención provocando una fácil distracción. Desconociendo el tipo de texto que tiene enfrente.
Uso del análisis o claves contextuales para entender nuevos términos. Consultar fuentes externas.	No reconocer el vocabulario importante. Pocas o nulas consultas externas para despejar dudas.
Comprobar el conocimiento nuevo contra el previo, organizado e integrando la información novedosa.	Leer sin considerar cómo abordar el material de lectura.
Monitorear el propio entendimiento: percatarse que la comprensión está ocurriendo y saber qué se ha entendido.	Leer por leer, por obligación o castigo. Tratando de terminar lo más rápido posible.
Resolución de la falta de comprensión con estrategias como lectura “hacia delante y hacia atrás” o uso de la anticipación y la predicción.	Falta de reconocimiento que la comprensión ha fallado o disminuido. Esperando que las dudas, si surgen, se resolverán más adelante.
Extraer inferencias e identificar la necesidad de información adicional, reflexionar en lo que se ha leído.	Una vez terminada la lectura ocuparse de otros asuntos.
Identificar y resumir las ideas principales.	Memorizar el contenido más que integrarlo de manera significativa.

#### 2.2.4 Las estrategias de lectura.

Existe una serie de nociones que hay que precisar en relación al concepto de estrategia. La relación capacidad – habilidad es inseparable por su complementariedad.

La capacidad es un conjunto de disposiciones de tipo genético que una vez desarrolladas por aprendizaje escolar o por la influencia ejercida por el medio en general, darán lugar a las habilidades individuales (Monereo,1998), así su desarrollo dependerá de las características genéticas y la experiencia.

El logro de la habilidad siempre será a través de la practica, es decir, mediante el uso de procedimientos o formas ordenadas de hacer o actuar para conseguir un fin (Coll, 1987, citado por Monereo).

En un sentido amplio procedimiento es igual a una técnica, destreza, regla, método o habilidad.

En un esfuerzo por precisar Valls (1993, citado por Monereo,1998), clasifica los tipos de procedimientos por las características de las reglas en 2 grandes grupos:

- a) *Algorítmicos*: Sí la sucesión de acciones esta prefijada completamente y su ejecución correcta lleva a una solución segura y objetiva como sumar, copiar un texto o coser un botón.
- b) *Heurísticos*: cuando las acciones tienen cierto grado de variabilidad y subjetividad y su aplicación no garantiza un resultado óptimo como realizar una entrevista o hacer una jugada de ajedrez, queda como guía general porque es imposible imaginar todas las consecuencias antes de realizar el procedimiento.

Se consideran al procedimiento algorítmico y heurístico los 2 extremos, de un continuo pues no están separados el algorítmico equivaldría a la técnica y el heurístico al método. En otro sentido los procedimientos se dividen en disciplinarios o interdisciplinarios. Si afectan a una disciplina o campo de estudios o a varios lo que lo convertiría en procedimiento específico o generalizable, según sea el caso.

La estrategia es un término que viene del ámbito militar y se refiere a proyectar, ordenar y dirigir operaciones militares para vencer al enemigo.

La técnica o táctica es cada paso o parte de una estrategia y se aplica de una manera más o menos mecánica; mientras que la estrategia es siempre conciente e intencionada. De tal manera

que las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones concientes e intencionales en las cuales el alumno elige y recupera de manera ordenada, los conocimientos que necesita para cumplir un objetivo o demanda determinada dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción.

Por lo tanto, el estudiante emplea una estrategia de aprendizaje, cuando tiene la habilidad de ajustar lo que piensa y lo que hace a las exigencias de una tarea escolar y a las circunstancias en que solicita la misma.

Pero antes que el alumno aprenda cualquier estrategia el maestro deberá tener claro el propósito educativo que es clave para saber a donde quiere llegar, un propósito como dice Giddens (1984, citado por Monereo, 1998 ) debe enmarcarse en la realidad alcanzable.

\*Lo que se pretende es que el estudiante tenga un desempeño efectivo, que despliegue un conjunto de habilidades que potencialmente puede desarrollar por medio de una estrategia para llegar a la meta o propósito educativo.

Lo que confirma la importancia que tienen los procedimientos de comprensión y memoria de textos, ya que se caracterizan porque se realizan de forma estratégica .

Hay una gran coincidencia entre los investigadores, quienes atribuyen al lector hábil la utilización activa, flexible y eficaz de distintas estrategias y recursos cognitivos para alcanzar el objetivo establecido. El buen lector también pone en funcionamiento estrategias metacognitivas que autoevalúan y autorregulan su comportamiento para lograr una actuación más eficaz. (Brown, Bransford, Ferrar y Compione, 1983; Case, Kurland y Goldberg, 1982; Carey 1985, (citados por García Madruga et al, 1999 ).

El proceso que realiza el sujeto mientras lee es activo y constructivo, porque él decide qué conocimientos previos debe recuperar de su memoria de largo plazo (MLP) para entender el texto y cuáles contenidos debe conservar activos en la memoria, para alcanzar las metas de la lectura.

En la teoría de la comprensión estas estrategias le facilitarán una representación adecuada de la macroestructura del texto, ya que su organización y temática le permite al lector elaborar una representación estructurada de las ideas mas importantes.

La importancia de la representación es que es significativa al sujeto que la elabora, quien hace inferencias, nuevas conexiones y en consecuencia reorganiza lo leído.

Las estrategias pueden clasificarse, según García Madruga, en un continuo: partiendo de aquéllas orientadas a la comprensión (identificar ideas centrales), que pueden automatizarse en la práctica; hasta las orientadas al estudio y al aprendizaje que se caracterizan por ser concientes y controladas por el lector y requieren recursos cognitivos distintos.

La elaboración de la macroestructura requiere de macroestrategias, que son aplicadas a los diferentes párrafos para realizar inferencias, reducir y organizar la información del texto. (López y Arcineigas, 2004)

En resumen hay 2 grandes tipos de estrategias:

- a) *De Comprensión*: que identifica ideas centrales.
- b) *De estudio y aprendizaje de textos*: que elabora esquemas a partir de las ideas centrales.

No es fácil saber cual es el procedimiento más adecuado para conseguir determinadas metas. Pero sea cual sea la estrategia tiene que ver con el uso de recursos cognitivos y metacognitivos del lector.

El nivel cognitivo se refiere a lo que se debe saber para progresar en el conocimiento; y el nivel metacognitivo alude al control que se debe imprimir para lograr ese progreso; solucionar obstáculos y evaluar el resultado del conocimiento ambos recursos entran en juego.

La importancia de reconocer la gran diversidad de operaciones cognitivas y metacognitivas, que se realizan durante el proceso de la lectura es que pueden verse obstaculizadas algunas de ellas, y en consecuencia afectarse la comprensión, por ejemplo, es común que lectores poco competentes no detecten sus propias deficiencias o no las interpretan bien, al grado de no darse cuenta que no entendieron el texto.

En otro sentido, hay un riesgo a tomarse en cuenta y es que el uso repetitivo de la estrategia llegue a automatizarse, sin desarrollar realmente habilidades que faciliten el proceso de comprensión de textos y su aprendizaje.

Hay 3 aspectos a considerar para la implementación de estrategias, en relación con los estudiantes:

1. Que los lectores tengan claro por qué y para qué leen.
2. Sepan qué esperar de la lectura y qué se espera de ellos cuando leen.
3. Que estén consientes si están entendiendo, si construyen significado.

En pocas ocasiones se reflexiona sobre el aspecto metacognitivo, y en contraste, se dedica más tiempo en evaluar si se tuvo éxito o no en la tarea. La metacognición es fundamental en el proceso de la comprensión porque lo que busca finalmente es que el alumno se convierta gradualmente en lector estratégico a través de una práctica modelada por el profesor hasta que el sujeto asuma el proceso de autorregularse.

### **2.3 La estructura lingüística del texto histórico.**

El texto histórico es de tipo narrativo, entendiendo a la narración como una historia contada por un narrador explícito o implícito a un lector, oyente o receptor.

Es una estrategia discursiva indirecta porque el narrador se interpone entre el personaje y el lector e impone una distancia entre el lector y los hechos o en palabras de Barthes es un mensaje ubicado en el interior de otro mensaje

Bremond dice (citado por Beristáin. 2003), que la narración es una sucesión de acontecimientos que tienen interés humano y poseen unidad de acción, por su parte Beristáin lo define como un tipo de discurso donde se usan distintas estrategias de presentación de conceptos, situaciones o hechos realizados en el tiempo por protagonistas relacionados entre sí mediante acciones.

Para entender la narración hay que ubicarla dentro del relato que es una relación de eventos que pueden ser contados, es decir, narrados o representados como en una obra de teatro. . Se pueden presentar otras formas discursivas dentro de la narración como son la descripción, el diálogo y el monólogo.

Los géneros literarios incluidos en la narrativa son la novela, el cuento, el epistolar, la biografía o autobiografía; pero también las notas periodísticas, las constancias, las reseñas sociales, de cine, deportivas etc., los documentos legales como una demanda, entre otros.

Lo que caracteriza al texto narrativo es el manejo constante de pasado por lo que se hace necesario el uso frecuente de conjunciones temporales como: entonces, luego, después (Peredo, 2003). De ahí que el escrito histórico sea considerado como un texto narrativo.

La estructura del texto histórico cuenta con los siguientes elementos:

- a) Hay una historia contada por alguien; también se le conoce como trama o serie de episodios (Van Dijk, citado por Orozco Altamirano, 2001).
- b) Tiene un inicio, un desarrollo y un final. (Bruner, citado por De la Vega, 1990) menciona un estado inicial, un clímax, una meta y un resultado. Independientemente del orden en que aparezcan no pierde su lógica y su unidad, es decir, no pierde su coherencia y cohesión que según Shapiro y Hudson (citado por De la Vega, 1990), la primera es la interrelación de la secuencia de los eventos que hace que sean significativos al escucha; y la cohesión son los recursos lingüísticos como los conectivos que conjuntan en su totalidad las oraciones emitidas.
- c) Hay personajes principales y secundarios que pueden ser protagonistas o héroes, o pueden ser antagonistas o antihéroes.
- d) La narración siempre se desarrolla en un tiempo y lugar específico, es la acción situada. Para Gárate (citado por Díaz Barriga F, 1998) el escenario incluye el lugar, el tiempo y los personas.

Varios investigadores coinciden que el texto es algo más que enunciados impresos y que tiene fundamentalmente una función comunicativa que ocurrirá solo si se cumplen 7 condiciones o estándares de textualidad, si falta alguna entonces no habrá comunicación. Beaugrande y Dressler, 1983 (citado por López y Arciniega: 33)

**Cuadro 3.** Las condiciones de textualidad en la comunicación escrita.

SE REFIERE A:			7 CONDICIONES	CONCEPTUALIZACIÓN		
I	Aspectos internos del texto		1	Cohesión	La manera como los componentes de la estructura se conectan y como estas relaciones están marcadas lingüísticamente; son las relaciones formales del texto.	
			2	Coherencia	Tiene que ver con todo el texto y de cómo las ideas y conceptos subyacentes se relacionan entre sí, sea implícita o explícitamente; son las relaciones entre las ideas y los conceptos.	
II	La interacción comunicativa		3	Intencionalidad	Depende del autor y su actitud comunicativa.	
	a)	Los participantes (autor y destinatarios)				
		*				El autor
		*				El destinatario
			4	Aceptabilidad	La relevancia que tiene para el destinatario.	
			5	Infirmatividad	El grado de información nueva que hace que el texto contribuya a la información.	
			6	Situacionalidad	La relevancia del texto en relación a la situación de comunicación.	
b)	El contexto	7	Intrtextualidad	Establece la dependencia del texto con otros textos.		

Conocer la estructura del texto narrativo le permite al estudiante suponer una determinada forma organizativa y discursiva; es un conocimiento previo específico sobre el texto; que el lector hábil posee en forma de esquemas estructurales o textuales, que son esenciales para la construcción de sentido del texto.

En síntesis, se podría decir que los esquemas textuales permiten establecer el orden de las ideas, como un primer paso, pero aún más importante es jerarquizar dichas ideas e identificar las relaciones que surgen entre ellas.

Otro aspecto importante a definir fue desde qué posición teórica se iba a sustentar la intervención pedagógica.

## **2.4 La perspectiva constructivista.**

El constructivismo surge como una corriente epistemológica que estudia los problemas de la formación del conocimiento en el ser humano; de ahí pasa al campo psicológico y finalmente al educativo. En consecuencia hay una gran amplitud de significados que se atribuyen al constructivismo.

Para algunos estudiosos el constructivismo es un modo original de plantear problemas epistemológicos y de intentar resolverlos, ellos afirman que ni la psicología constructiva ni las didácticas constructivistas se pueden considerar como tales si no tratan de resolver dichos problemas. (Castorina, 1998)

“El constructivismo constituye un paradigma o, más vagamente un clima intelectual que permea las indagaciones en el campo de la epistemología de la ciencia, en la psicología del aprendizaje o en la didáctica de las ciencias”. (Castorina, 1998: 22)

Diferenciar los 3 niveles o planos del constructivismo. (Díaz Barriga, F. 1998) es importante para evitar confusiones:

- a) Constructivismo lógico: analiza al sujeto epistémico pero se opone a las teorías filosóficas del racionalismo y empirismo que creen que el conocimiento surge únicamente de la razón o de la experiencia.
- b) Constructivismo psicológico: que analiza la evolución del niño a adulto.
- c) Constructivismo educativo: se interesa en el diseño y organización de actos escolares que cambien el conocimiento.

En sus inicios el referente obligado del constructivismo fue la escuela de Ginebra con la epistemología psicogenética de Piaget; quien separó la Epistemología de la Filosofía al crear su propio método, que son varios en realidad; la importancia de este método es que pretende dar valor de verdad a su teoría, alejándose de la especulación del método reflexivo de la Filosofía, que no puede tener criterio de verdad sino sólo de validez en base a su congruencia.

En la elaboración de su teoría Piaget incorporó algunos elementos del constructivismo social del psicólogo ruso Vigotsky, como fue la noción de ontogénesis, que alude a la evolución genética del ser humano como especie, pero siempre en interacción con su entorno, es decir, la ontogénesis se refiere a las transformaciones del sujeto en edad pre-adulta, de 0 a 15 años



aproximadamente, que pasa por las conocidas 4 fases del desarrollo ontogenético: sensorio-motriz (0 a 2 años), pre-operacional (2 a 7 años), operaciones concretas (7-8 a 11-12 años y operaciones formales (11-12 a 14-15 años), que se traduce en el descubrimiento de Piaget de la ley de construcción, que afirma que “el sistema operativo y su construcción es progresivo” (Andreas, 1978: 16).

Retomando los antecedentes del constructivismo después de Piaget surge la escuela sociocultural que sigue la línea de Vigotsky en el campo de la psicología cognitiva con investigadores como Bruner entre otros.

Existe una tercera corriente que es la ecléctica, que combina las 2 anteriores. En torno a estas 2 posturas continúa el debate actualmente; Delval (1991), sostiene que la teoría Piagetiana nunca será educativa porque no valora el aspecto sociocultural e interactivo de la actividad escolar, mientras Coll (1997), reconoce los aportes de Piaget en los modelos educativos, pues sin la epistemología genética difícilmente existiría la pedagogía constructivista.

Mas allá de la discusión, es indudable la influencia de las investigaciones de Piaget y de otros constructivistas en el campo educativo; de tal manera que entre los años sesenta y ochentas esta corriente se convirtió en América Latina en el sustento teórico de distintos modelos educativos; y en los noventa cuando se da su expansión en países como España, Italia, Australia, Inglaterra y los Estados Unidos. (Carretero 1998).

La conexión del constructivismo con la escuela se explica con una pregunta esencial que se hizo Piaget en el campo de la epistemología ¿Cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a uno de mayor conocimiento?; para los estudiosos del proceso educativo la cuestión fue fundamental, y de ahí surgieron muchas otras preguntas propias de trabajo escolar ¿Cómo se desarrollan dominios o habilidades específicas que transformen al alumno del estatus de novato a experto?

Es importante reiterar que el constructivismo genético y el constructivismo en la escuela no son lo mismo; en pedagogía se intenta crear un método para que el alumno adquiera el conocimiento, en sentido estricto, el estudiante no construye el conocimiento sino que lo reconstruye, porque ya ha sido creado socialmente, en todo caso, el educando construye el conocimiento para si, para él mismo.

La construcción del conocimiento científico, filogénesis según Piaget, es social y progresivo pero externo al alumno; la escuela utiliza la ciencia en forma de contenidos programáticos con la finalidad de promover el desarrollo ontogenético del sujeto (nivel interno).

La presente investigación se inclina por el enfoque constructivista, porque es en el ámbito social donde se contextualiza la acción educativa y en consecuencia al desarrollo ontogenético del individuo en una realidad concreta. Erikson 1984, (citado 1998, Díaz Barriga), describe la intervención social Vigostkiana, en la cual el maestro es el experto que tiende un puente o andamiaje para que el alumno novato trabaje con el objeto de conocimiento, y la interacción se traduzca en una negociación mutua de significados, es decir, que en este escenario sociocultural y dentro de esa comunidad practicante se integre lo interno y lo externo en una interacción social cognitiva.

Enmarcada la lectura en el constructivismo se puede afirmar que la idea de leer para aprender tiene sentido, ya que el aprendizaje es un proceso relacionado con los cambios cognitivos y de comportamiento en el alumno, en los que el maestro actúa como mediador en la interacción lector-texto, y se involucra en un proceso en espiral de estructuración y reestructuración hacia la realización de las metas previstas. (López y Arciniegas, 2004)

A partir de estas concepciones, dice Díaz Barriga F. (1998) se replantea la función mediadora del profesor, que abandona el rol pasivo, teniendo la interacción en el aula un papel clave en el aprendizaje ; también el maestro es el responsable del proceso de endoculturación o adaptación social; asimismo él se asume como agente promotor del trabajo cooperativo y de la enseñanza recíproca; siendo el educador quien trata de enlazar el conocimiento que se espera realice el estudiante. De hecho, quedan incluidas las dos perspectivas constructivistas: los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje (Piaget y lo interno), y la influencia cultural que guía dicho aprendizaje (Vigotsky y lo externo).

No es la intención hacer un reduccionismo simplista de ambas posturas, pues las dos consideran los procesos cognitivos y el medio externo, sin embargo, es evidente que sí hay un mayor interés en la investigación de ciertos factores en concordancia con la teoría que sustenta cada una.

No obstante las distintas corrientes constructivistas hay una serie de supuestos que tienen en común. (García,1997; citado por Díaz Barriga F: 21).

1. El individuo no puede acceder o conocer directamente el mundo externo.
2. El conocimiento no es absoluto, y la ciencia está condicionada histórica y culturalmente.
3. La teoría de los límites del conocimiento humano, en el que todo conocimiento es necesariamente producto de nuestros propios actos cognitivos.
4. El conocimiento se constituye activamente por sujetos cognoscentes y no se recibe pasivamente del ambiente.
5. El acto de conocer es un proceso adaptativo que organiza el mundo experiencial y no conduce a un mundo preexistente o independiente.

De lo anterior se infiere que para el constructivismo el desarrollo del alumno se realiza por un doble proceso de socialización e individualización. Desde esta óptica, la educación, según Coll (1997), es un conjunto de las prácticas sociales con función claramente socializadora; ya que hay una serie de relaciones entre cultura, desarrollo, aprendizaje, prácticas escolares y no escolares.

Dentro del constructivismo el conocimiento previo tiene un papel estratégico en el procesamiento de la lectura. Deval (1991), sostiene que todo aprendizaje tiene conocimiento previo. El lector para comprender un texto hace uso de su conocimiento del mundo y del texto simultáneamente para construir su propia representación de los contenidos. Por lo que la actuación y utilización adecuada del conocimiento previo son tareas a las que el lector acude permanentemente. (López y Arciniegas, 2004)

Un mayor conocimiento previo facilita el pensamiento y comprensión del texto, y por el contrario un menor conocimiento hace más lento y difícil el proceso, al grado que puede impedir la comprensión.

El conocimiento que el estudiante trae es definitivo para que pueda trabajar con la información nueva y se involucre en operaciones cognitivas como plantear hipótesis, realizar inferencias, establecer relaciones que permitan cotejar sus propias elaboraciones con las que le presenta el texto y logre desarrollar, como ya se mencionó, una representación coherente del contenido.

Los esquemas del conocimiento previo le permiten al lector crear expectativas sobre el texto, que de confirmarse las puede integrar a los esquemas existentes; si no encajan, lo más probable es que no se de la comprensión o se presente una distorsión de la información en el esfuerzo del lector por ajustarla a sus esquemas previos. Lo deseable es que haya una revisión de los esquemas existentes completándolos, ampliándolos o precisándolos para interpretar correctamente el texto. (López y Arciniegas, 2004)

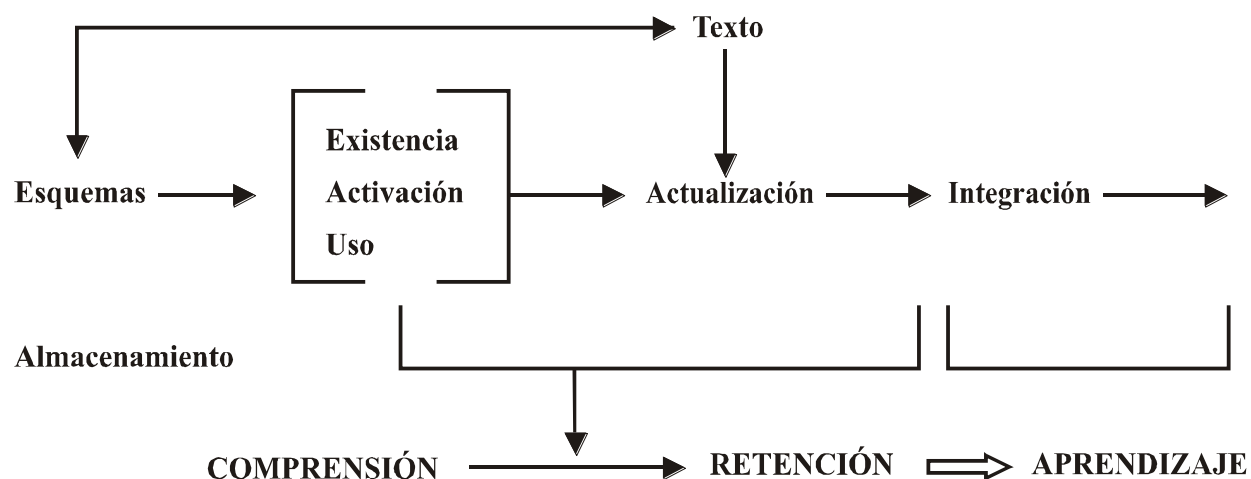
Los esquemas tienen que ver con los distintos tipos de conocimiento:

- a) El conocimiento declarativo, que son esquemas conceptuales del mundo en general y esquemas estructurales que incluyen estructuras textuales de las distintas formas en que la información es organizada y presentada.
- b) El conocimiento procedimental referido a las estrategias lectora, es saber como y cuando usar ciertas estrategias para llevar a cabo una meta.

Nuestros esquemas son como puentes que nos posibilitan pasar de un estado de conocimiento a otro.

Los esquemas del conocimiento son muy importantes para explicar los procesos de comprensión y aprendizaje de textos.

**Cuadro 41.** Diagrama de comprensión de textos.



En el diagrama elaborado por López y Arciniegas (2004: 30), se puede apreciar como se llega a la Comprensión, Retención y Aprendizaje del texto. Pero la relación no es automática, pues aunque se procese adecuadamente la información nueva puede, sin embargo, no ser retenida y por lo tanto no llegar al aprendizaje; es también poco probable que se retenga la información si previamente no se ha comprendido.

Para retener información es imprescindible que el conocimiento nuevo se haya organizado y almacenado, es decir, se haya integrado; ya que la retención no es la memorización mecánica sino un proceso selectivo y constructivo hacia propósitos específicos.

La actualización se refiere no solo a la posibilidad de revisar, ampliar o confirmar conocimiento nuevo; sino también de crearlo.

Profundizando sobre la construcción de conocimientos surge una cuestión importante ¿Cuáles son los criterios para diferenciar los niveles de aprendizaje alcanzados por el alumno?

En resumen, los esquemas de conocimiento previo son fundamentales para el lector no sólo en relación a lo que lee sino en función de lo que sabe sobre lo que lee. Bransford y Johnson, (1990, citado por López y Arciniegas, 2004).

Los grados del conocimiento.

Delval (1991), rechaza la idea que el aprendizaje sea asociativo, repetitivo mimético y no reflexivo; por ejemplo, él no considera como conocimiento el manejo que hace un niño de una computadora; pero descartarlo completamente puede ser radical, pues algo sabe el niño. Se puede apreciar que el conocer no es cuestión de todo o nada.

Hay distintos niveles de aprendizaje que Tanda Hushel (1976) como sus seguidores Novak y Hanesian (1983). Novak y Gowin (1988) (citados por Garcia Madruga y otros, 1999) clasificaron en cuatro tipos:

- a) recepción – repetición

- b) recepción – significativa
- c) descubrimiento – repetitivo
- d) descubrimiento – significativo

La tipología pretende diferenciar las formas de aprendizaje sea por recepción o descubrimiento, con el conocimiento acabado o por procesar; lo mas importante es la exigencia que cada aprendizaje demanda, es decir, las consecuencias en los procesos cognitivos del estudiante.

Cada uno de los cuatro niveles tiene un papel importante, aún los inferiores porque pueden convertirse en la base para alcanzar aprendizajes mas elevados y profundos.

La mayor complejidad del conocimiento solo se consigue a través del aprendizaje significativo (Ausubel, 1976; García Madruga 1990; Novak y Gowin 1980) que tiene lugar cuando el alumno construye significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social y potencia su crecimiento personal.

El aprendizaje significativo es un proceso de elaboración de significado (Ferrero 1996, citado por Garcia Madruga), pero entonces cabe una nueva pregunta ¿cuándo se atribuye significado?

Hay significado cuando se atribuye una representación mental, ya sea en imágenes o proposiciones verbales, es decir, como un marco o modelo explicativo de dicho conocimiento, que al convertirse en nuevos significados cambian los esquemas de conocimientos por las nuevas relaciones entre los elementos.

Las categorías del conocimiento y los esquemas se forman con dificultad y lentamente y a través de una auténtica relación entre el sujeto y el objeto. (García M. 1997, citado por Castorina, 1998)

El lector en su esfuerzo por construir significado, elabora una representación mental de los contenidos. Esta representación al principio suele ser vaga, incompleta o incluso incorrecta pero luego va revisándose y depurándose hasta llegar a una representación coherente y adecuada de lo que el texto dice.

Por eso, se afirma que la comprensión no es automática sino que se construye. Esta construcción tiene lugar en la medida que el lector haga conciente el uso de estrategias adecuadas para el procesamiento, comprensión y supervisión de su propio proceso. (López y Arciniegas, 2004)

Se puede afirmar que el aprendizaje es significativo cuando el estudiante conecta la nueva información con la que ya sabe y cuando manifieste una disposición favorable ante el aprendizaje autónomo.

En resumen hay 5 características del conocimiento constructivista según (Díaz Barriga, F. 1998):

1. Hay una reestructuración cognitiva, hay acomodación no solo asimilación.
2. Se modifica la actividad en relación a la problemática relativa al conocimiento,
3. El alumno es un sujeto activo que selecciona y aprende el conocimiento.
4. El sujeto es pro-positivo (sic) en relación a la meta concreta.
5. Se genera, hasta cierto punto, conocimiento generalizable y transferible.

A manera de conclusión Díaz Barriga, (1998: 37), plantea 10 principios en el aprendizaje desde la concepción constructivista.

1. El aprendizaje es subjetivo y personal; es un proceso auto-estructurante.
2. El aprendizaje es social y cooperativo en donde la mediación e interacción son fundamentales.
3. Es un proceso de reestructuración de saberes culturales.
4. El grado de aprendizaje depende del desarrollo cognitivo, emocional y social y de la naturaleza de las estructuras del conocimiento.
5. Todo aprendizaje parte de conocimientos y experiencias previas del aprendizaje.
6. Implica un proceso de reorganización interna de esquemas.
7. Se aprende cuando el alumno entra en conflicto con lo que ya sabe y lo que debería saber.
8. El aprendizaje tiene un alto porcentaje afectivo, es crucial el auto-conocimiento, motivos y metas personales, disposición por aprender, atribuciones sobre el éxito y fracaso, expectativas y representaciones mutuas.
9. El aprendizaje requiere tareas auténticas y significativas culturalmente para resolver problemas con sentido.

10. Se establecen puentes cognitivos entre lo nuevo y lo conocido mediante materiales de aprendizaje potencialmente significativos.

Hay todavía mucho que investigar para averiguar como se realiza el encuentro entre el saber en desarrollo y el saber instituido.

## **2.5 La lectura crítica.**

Aunque el presente trabajo se limita a un aspecto específico de la lectura crítica, diferenciar hechos de interpretaciones, es necesario desarrollar un marco contextual que ubique a la lectura dentro del pensamiento crítico para su mejor comprensión.

Mucho se ha dicho sobre la necesidad de enseñar a pensar a los alumnos dentro del aula, para formar sujetos críticos y participativos de su entorno social; sin embargo ha quedado más como un planteamiento discursivo que real; pues a pesar de ser un objetivo que se contempla en la currícula de todos los niveles y en todas las áreas de conocimiento, no se especifica como se alcanza dicho fin.

El término de pensamiento crítico, dice Díaz Barriga (1998), ha sido usado de manera imprecisa y a veces hasta contradictoria, ya que engloba ideas tan diversas como análisis, evaluación, emisión de juicios, pensamiento formal, procesamiento de razonamiento, resolución de problemas en general e incluso como opinión personal.

Con frecuencia en la vida cotidiana y en la actividad escolar el término ha sufrido una desafortunada deformación porque al definir a una persona crítica se le asocia con alguien que es antagónico o controversial, tenga o no fundamento su inconformidad, en la escuela incluso se le halaga al estudiante por defender una postura.

El alumno crítico no es el que tiene el valor o la osadía de expresar su punto de vista sin sustentar sus ideas ni dar evidencias de lo que afirma; sino el que involucra el reconocimiento de supuestos y valores, evalúa argumentos y evidencias, realiza inferencias, tiene la posibilidad



de alterar juicios ya emitidos cuando sea justificado; también implica posesión de conocimiento, indagación lógica, razonar convenientemente y estar dispuesto a considerar los problemas de manera perceptiva y reflexiva (Mc Millan 1987, citado por Díaz Barriga).

De ello se desprende que el pensamiento crítico es el intento activo y sistemático de comprender y evaluar las ideas y argumentos propios y de los otros y es capaz de reconocer y analizar las partes constitutivas de un argumento que Díaz Barriga desglosa en 4 aspectos:

- a) El argumento lo define como las cualidades o propiedades del objeto de conocimiento que se juzga o establece la relación entre 2 ó más objetos.
- b) El argumento desarrolla una explicación teórica que incluye hipótesis y/o justificaciones en que se sustenta.
- c) Proporciona evidencia sobre la tesis o las aseveraciones.
- d) Finalmente, el alumno, con base en lo anterior le es posible evaluar o enjuiciar un planteamiento sobre la base de que haya validez o no en el argumento; y lo sabrá si comprendió las afirmaciones del texto, las evidencias que ofrece, las intenciones y las explicaciones subyacentes del autor, es decir, es necesario primero comprender la postura de éste para luego articularla en la postura y valores propios del estudiante.

Cabe aclarar, que en el texto el argumento no se entiende como el resumen o tema de una narración; y la argumentación se refiere a una cadena de razonamientos, que busca probar la verdad, aunque se le considera más como un método de conocimiento que utiliza un conocimiento para establecer otro conocimiento.

Otro punto importante a considerar es el riesgo permanente a sobrevalorar las habilidades del pensador crítico por sus componentes cognitivos, y no por su aspecto disposicional que es igualmente importante, porque también requieren de habilidades sociales como:

- a) Saber escuchar y debatir.
- b) Practicar el autoconocimiento, tolerancia y respeto.
- c) Ser asertivo en la comunicación.
- d) Tener la capacidad de trabajar en equipo.

Existe otro acercamiento sobre las cualidades del pensador crítico que desarrolló Frida Díaz Barriga (1998), y sobre el cual la presente intervención va a guiarse por considerarlo pertinente.

Las habilidades de su modelo no giran en torno a dominios del lector derivados de la lógica formal, no privilegia, por ejemplo detectar falacias; aunque en las tareas del lector crítico están implícitas.

Su línea de fundamentación teórica tampoco es la filosofía, sino que se interesa por dar cuenta de los procesos cognitivos del alumno en relación con el otro, ya que pretende producir un sentido holístico de la racionalidad, donde el razonamiento dialógico este integrado a disposiciones y valores:

1. Está informado y busca información fidedigna.
2. Analiza las situaciones; es más reflexivo que impulsivo.
3. Trata de identificar argumentos que subyacen en la información.
- 4. Toma en cuenta los hechos o evidencias lo más objetivamente posible.**
5. Se forma un criterio ante acontecimientos y no es un simple “eco” de los demás.
6. Sabe escuchar y entender cuando hay diferencia o conflicto de opiniones.
7. Busca alternativas no cierra caminos.
8. Se pregunta quién y cómo benefician ciertas interpretaciones, es decir, anticipa consecuencias de los actos.
9. Se pregunta con frecuencia qué, cómo y por qué dice o hace las cosas.
10. Puede diferenciar la emoción de la razón aunque las viva juntas.
11. Sabe distinguir sus motivos e intereses personales de los de los demás.
12. Reconoce honestamente sus sentidos positivos y negativos; los llamados “sesgos personales”.
13. Toma decisiones razonadas.
14. Es escéptico desconfía del rumor y de las informaciones de fuentes dudosas.
15. Es crítico en el sentido positivo del fenómeno, no criticón.

Coll (1997) apoyándose en Young, agrega que el ser crítico no sólo es comprender un problema sino ofrecer una alternativa de solución; entendiéndose que la criticidad no queda a nivel del pensamiento sino de la acción.

Es indudable que las habilidades del pensador crítico están relacionadas estrechamente con la comprensión de textos, aún más, como ya se mencionó en el apartado de comprensión lectora, la mayoría de los teóricos que elaboran taxonomías coinciden en ubicar a la lectura crítica en el mayor nivel o status; por su complejidad, por ser una lectura cuestionadora en demandas siempre de fundamentos y coherencia.

Al desarrollar el perfil del lector hábil o competente es válido equiparlo al lector crítico, porque en él está implícito el nivel deseable a alcanzar en la comprensión de la lectura.

A continuación, se describen los 4 niveles de la lectura en el contexto mexicano, clasificados por Argudin y Luna (1996) que van en orden jerárquico de una mayor a menor competencia, no es una enumeración de las habilidades rígidamente establecida, sino que permite ver el desarrollo gradual del lector incluyendo incapacidades.

Nivel A: Es el nivel mas eficiente.

- Evalúa la confiabilidad del texto.
- Evalúa la validez y el valor intelectual de lo que lee.
- Distingue hechos de opiniones.
- Define el tema del texto.
- Define la hipótesis central.
- Identifica, define y clasifica los argumentos en que se apoya la hipótesis central.
- Identifica y define la intención del autor.
- Clasifica los distintos patrones en que se organiza el texto.
- Reconoce las contradicciones internas.
- Distingue ambigüedades y elementos tendenciosos de un texto: falacias, estereotipos, sobregeneralizaciones y presentaciones unilaterales.
- Emite juicios y efectúa inferencias.
- Explica las estrategias que utiliza para realizar el análisis anterior.

#### Nivel B:

- Identifica y define el texto.
- Identifica la tesis o hipótesis central.

*No es capaz de:*

- Identificar argumentación de la tesis central.
- Distinguir las contradicciones y ambigüedades.

#### Nivel C:

- Identifica algunos puntos principales o ideas claves.
- No distingue la relación de estas ideas con el tema, la tesis y la argumentación del texto.

#### Nivel D:

- Identifica conceptos algunos relevantes otros no.
- La lectura lo deja confuso.
- Pronostica incapacidad para rendir académicamente en la escuela.

En resumen, el lector crítico (Nivel A) desarrolla una serie de habilidades lectoras con las que quiere comprender el texto contemplando 5 puntos:

##### 1. *Evaluar la fuente:*

Analiza el perfil del autor, el prestigio de la editorial, la actualidad, el lugar de publicación.

##### 2. *Identificar el propósito del autor:*

Si el escritor quiere informar instruir o persuadir y para qué lo hace.

##### 3. *Identificar el lenguaje que utiliza y el empleo que da a las connotaciones:*

Si hay un uso frecuente de adjetivos, prejuicios y juicios de valor, el lenguaje es subjetivo, o es objetivo si se aleja de lo antes mencionado.

Para el estudiante promedio es especialmente difícil identificar si el sentido connotativo es positivo o negativo y es igualmente complicado identificar la tendencia o corriente a la que pertenece el autor porque necesariamente requiere de referencias (conocimiento previo), que por lo general no posee.

#### 4. *Analizar el tono:*

Es percibir los sentimientos del autor, si es irónico, pesimista, humorístico, mordaz, amargo, etc.; captar los sentimientos ayuda a identificar el propósito.

#### 5. *Evaluar al texto:*

Es estimar la coherencia y cohesión interna del texto; identificar contradicciones o incongruencias en relación a los argumentos que sustentan la tesis, si hay hipótesis central y secundarias; si hay definiciones implícitas y explícitas.. Finalmente, es darse cuenta si el autor relaciona la hipótesis en las conclusiones.

La aseveración que hace Adler (citado por Argudín y Luna, 1996) sobre la acción de leer coinciden plenamente con la lectura crítica, a la que se le otorga la capacidad de estimular el pensamiento y el aprendizaje.

Se puede concluir que la lectura crítica tiene como características principales el ser analítica y sintética; que separa sus partes y luego las reintegra; busca comprender más allá de lo literal por lo que realiza inferencias y deducciones del contenido y del autor, dialogando con él, en un sentido figurado, de tal manera que las habilidades del lector para relacionarse socialmente así como sus valores entran en juego.

En otro aspecto sabemos que en la lectura crítica se hace una evaluación cuidadosa y completa del texto por lo que la tarea es lenta y selectiva; debido a ello el tiempo que lleva realizarla no es relevante, ya que se debe asignar el lapso de tiempo que se requiera

(Greybeck, B. 2000). Por supuesto, que la escasez de tiempo si fue una gran limitante para enseñar la lectura critica, y tuvo que considerarla como parte del contexto escolar de la intervención.

## CAPITULO III

### La propuesta pedagógica.

#### 3.1 Diseño de la intervención.

##### 3.1.1 Modelos de instrucción

Con base en las conclusiones teóricas, procedí a implementar estrategias de entrenamiento que mejoraran los resultados de la lectura del texto histórico, por lo cual analicé distintos enfoques sobre las estrategias se presenta el problema de cuál método de instrucción será el más conducente.

Pressley, Zinder y Coriglia – Bull, 1987; (citado por García Madruga, 1999), ofrecen 4 tipos:

1. *El Modelado*: El alumno ve como el maestro explica y hace los procedimientos.
2. *La Participación Guiada*: Se dirige al estudiante durante una secuencia estratégica explicitando el resultado esperando en cada etapa del proceso; pero no se le dice cuándo y dónde emplear la estrategia; está el supuesto que el sujeto adquirirá la estrategia porque la llevará a cabo.
3. *La Explicación o Instrucción Directa*: Se le da una explicación amplia y detallada de todos los componentes de la estrategia (Baumann, 1990; citado por García Madruga), se compone siempre de ejemplos, modelado y práctica.
4. *La Enseñanza Recíproca o Didáctica*: Se utiliza la interacción como medio para emplear la estrategia. Se parte de que el sujeto internaliza la estrategia al realizarla en conjunción con otro. (Brown y Palincsar 1984, 86, 88; citado por García Madruga, 1999).

La presente intervención contempla la combinación de tres métodos: el modelado, la instrucción directa al inicio de cada estrategia; y la enseñanza recíproca en la puesta en común al analizar los resultados.

El procedimiento general fué:

- a) El instructor describió la estrategia y lo que se esperaba de ella.
- b) El instructor modeló la estrategia, utilizando un ejemplo.
- c) Los alumnos realizaron la estrategia, compartieron experiencias y negociaron significados. El instructor guió la negociación y corrigió cuando fue necesario.

La participación del profesor al inicio de la intervención se planeó más directiva que en etapas posteriores, la intención fue hacer que los estudiantes se volvieran cada vez más autónomos. Para ello, lo adecuado fue trabajar primero con los temas breves y gradualmente con las lecturas más extensas. Asimismo se comenzó con un trabajo grupal, luego con parejas y finalmente individual.

En general, la intervención fue de lo más sencillo a lo complejo para motivar e interesar al alumno conforme iba teniendo éxito en el entrenamiento.

Características del programa de instrucción:

- 1. Justificación de la intervención a los alumnos; incluye aclarar objetivos para involucrarlos en el proyecto.
- 2. Diseño de la intervención enfatizando la transición entre un lector novato a uno experto. Este punto incluye la selección o elaboración de textos como materiales instrumentales.
- 3. Selección de estrategias concretas para diferenciar hechos de interpretaciones.
- 4. Intervención dentro de la situación natural de la clase; a la cual el alumno está acostumbrado.
- 5. Selección de experiencias que sean gratificantes para los alumnos, la motivación juega un papel clave para alcanzar la meta trazada.



La finalidad última, dice Coll (1997), de la intervención pedagógica es desarrollar alumnos con capacidad de realizar aprendizajes significativos por si solos en una amplia gama de situaciones y circunstancias. Que el estudiante aprende a aprender, en este caso, a través del uso de estrategias pertinentes.

El proceso enseñanza–aprendizaje se tradujo en un proyecto situacional concreto. Se trató de evitar de caer en el error grave de la escuela de enseñar con prácticas descontextualizadas y poco auténticas y relevantes a la cultura del alumno, la llamada cognición fría (Brown, Collins y Duguid; citados por Díaz Barriga, 1998).

### **3.1.2 Metodología de la intervención pedagógica.**

Este proyecto de investigación se propuso alcanzar cuatro fines en dos niveles:

Objetivo general:

- Enseñar a los alumnos estrategias de comprensión lectora para diferenciar hechos de interpretaciones en un texto histórico.

Objetivos Secundarios:

- Que sean capaces de emitir un juicio fundamentado sobre las distintas interpretaciones a partir del análisis de hechos e interpretaciones del autor.
- Iniciar o facilitar el proceso en el que los alumnos se convirtieran en lectores estratégicos después de una experiencia guiada.

Método:

- a) *Tipo de investigación:* La intervención fue cuasi- experimental.
- b) *Sujetos:* los participantes fueron 2 grupos de 5º semestre que llevaron la asignatura de Historia de México del turno matutino. El número de alumnos por grupo fue de 35 personas.
- c) *Procedimiento:* Se seleccionaron 2 de 5 grupos de Historia de México con base en la similitud del tamaño de los grupos.

De los 2 grupos elegidos uno fue de intervención y el otro de control; a ambos se les aplicó un instrumento de evaluación antes de la instrucción (pre-prueba), para medir en los estudiantes las habilidades de discernimiento entre los hechos e interpretaciones, así como la competencia para emitir un juicio crítico después de comparar un mismo tema con de 2 autores opuestos, uno mexicano y otro extranjero.

#### Pre-prueba:

- Texto I “La colonización de Texas” Holman, Hamilton; Historia de Estados Unidos, ed. Limusa (1991).
- Texto II “México se divide a la mitad” Brom, Juan; Historia de México, ed. Grijalbo. (Ver anexo 1 y 2)

Después se realizó la intervención que duró 8 semanas en 20 sesiones, al final de la cual se llevó a cabo una post-prueba con los mismos objetivos y características que la pre-prueba, solamente siendo diferentes los textos.

#### Post-prueba:

- Texto I “El estallido revolucionario” Vázquez Z., J. et al, ed. Santillana.
- Texto II “La caída del general Díaz” Schlarman, Joseph, ed. Porrúa. (Ver anexo 3 y 4)

Los textos utilizados en la Pre-Prueba fueron tomados de la investigación de López Bonilla y Rodríguez Lineres (2003), por considerarlos adecuados al programa de Historia, mientras que las lecturas aplicadas en la Post-Prueba las seleccione de dos libros de texto para bachillerato.

Las habilidades lectoras sobre las que se centró la intervención, para comprender un texto histórico fueron por orden de importancia las siguientes:

- 1. Diferenciar hechos de interpretaciones.**
- 2. Identificar la idea central.**
- 3. Comparar dos textos sobre un mismo tema.**

#### **4. Emitir un juicio crítico sobre el grado de objetividad con base en los hechos e interpretaciones.**

De las 4 habilidades a enseñar, las que estuvieron presente en todas las sesiones fueron la de diferenciar hechos e interpretaciones e identificar la idea central; las habilidades 3 y 4 fueron complementarias, por lo tanto se enfatiza que la habilidad de diferenciar hechos de interpretaciones fue la más relevante en esta intervención y las 3 restantes aparecen como necesarias pero como apoyo a la primera; en torno a la cual giran todas las actividades.

Es conducente aclarar que el riesgo de contaminación que presentó el hecho que yo fuera maestra del grupo control y experimental lo traté de disminuir hasta donde fue posible, teniendo conciencia del efecto Pigmalión que en este caso se reflejaría en el esfuerzo de llevar al grupo entrenado, de manera conciente o inconsciente, a un mejor desempeño que el otro grupo.

Por otro lado, no era pertinente utilizar un grupo control de otro profesor porque se trataba de comparar una misma práctica, con la intención de que los dos grupos tuvieran el mayor grado de similitud en las condiciones de trabajo y que el análisis y resultados que arrojara la investigación fueran sobre grupos equiparables.

### 3.2 El Desarrollo De La Intervención.

En los siguientes cuadros (5 y 6) se describen en detalle la evolución del programa de instrucción y la intencionalidad educativa de cada uno de los textos. (La bibliografía de las lecturas aparece al final).

**Cuadro 5.** Planeación de la intervención.

<i>Nº Semanas</i>	<i>Título de la Lectura</i>	<i>Nº Textos</i>	<i>Nº Sesiones</i>	<i>Tareas</i>	<i>Forma de Trabajo</i>
1	· Dar Razones.	1	2	· Identifica y marca los argumentos. · Haz un símil de la estructura de los textos.	Equipo de 5 alumnos
2 y 3	· Los objetivos del TLC.	2	4	· Identifica y marca los hechos históricos.	Equipo de 5 alumnos
	· Los 7 mitos del TLC.			· Analiza si reúnen requisitos mencionados en clase.	
	· Los 7 mitos del TLC.			· Selecciona y menciona razones importantes que fundamenten algunas interpretadas.	
4	· Mega-ciudades.	1	3	· Tomando como guía el título, expresa verbalmente lo que sepas del tema y plantea 3 preguntas importantes sobre el mismo.	Parejas
5	· El campo en México.	1	2	· Después de marcar hechos; haz un resumen de mínimo 6 renglones.	Parejas
6	· Mitos Sindicales.	2	3	· Marca todos los hechos y jerarquiza los 4 más importantes.	Individual
	· Mitos Sindicales.			· Analiza en el pizarrón lo seleccionado.	50 % grupo (debate)
	· El movimiento te demuestra andando.			· Escribe la idea central.	Individual
7	· Los indígenas.	2	2	· Las mismas tareas que en las inmediatas anteriores.	Individual
	· La problemática indígena.				50 % grupo (debate)
7	· Emiliano Zapata.	2	2	· Marca todos los hechos y jerarquiza los 5 más importantes.	Individual
	· Zapata.			· Compara y escribe la descripción sobre Zapata que hace cada uno de los autores.	Individual
	· Zapata.			· Escribe tu propia versión de Zapata.	Individual
8	· El estallido revolucionario.	2	2	· Marca todos los hechos.	Individual
	· La caída del general Díaz.			· Compara los 2 textos y menciona cual te parece mas objetivo ó consistente.	Individual
8	<b>TOTAL</b>	13	20		

**Cuadro 6.** Fundamentación De La Intervención.

<i>Titulo del Texto</i>	<i>Objetivo Educativo</i>	<i>Teoría</i>
* Dar Razones.	* Explicar la estructura del texto histórico. * Sensibilizar sobre la importancia de argumentar.	* El lector competente clasifica el patrón en que se organiza el texto. La estructura del texto es una guía para establecer la progresión temática, el orden jerárquico de las ideas y las relaciones entre ellas (López y Arciniegas, 2004).
* Los objetivos del TLC * Los 7 mitos del TLC	* Explicar el perfil del lector experto y el novato * Explicar el hecho histórico.	* Los lectores expertos se caracterizan por el uso de estrategias. Entre ellas una muy importante es la meta cognición, donde el alumno tiene conciencia de su pensamiento. (Greybeck, 2000). * La exactitud de información en hechos o evidencias, son la base de un buen razonamiento, porque busca fundamentos (Ennis, 1981).
* Mega-ciudades.	* Explicar la idea central. * Realizar predicciones y formular preguntas.	* La Identificación de ideas principales facilita una representación adecuada de la macro-estructura del texto y, de las estrategias de elaboración de esquemas (Elosúa, Luque, García, Gutiérrez y Gárate, 1999). * Activar el conocimiento previo, es fundamental para el logro del aprendizaje significativo. (Lenzi Alicia, 1998).
* El campo en México.	* Resumir con base en hechos.	* Resumir es un ejercicio mental muy importante porque promueve el pensamiento estructurado. (Alliende, F.). * Con base en las 3 macro reglas: Seleccionar/Suprimir, Generalizar (Kintch y Van Dijk).
* Mitos Sindicales. * El movimiento te demuestra	* Debatir con base en hechos. * Emitir un juicio crítico sobre el texto.	* La lectura de fuentes diversas rechaza el supuesto de que la comprensión “es el acto de leer textos aislados” (López Bonilla y Rodríguez, 2003).
* Los indígenas. * La problemática indígena.	* Debatir en base a hechos. * Emitir un juicio crítico sobre el texto.	* La Lectura critica analiza, hace comparaciones y tiene una postura frente al texto, después de juzgar la evidencia (Quellmalz, Edys).
* Emiliano Zapata. * Zapata.	* Debatir en base a hechos. * Emitir un juicio crítico sobre el texto.	* El debate, entre otras cosas, permite desarrollar temas a través de contra-argumentaciones. (Litwin Edith, 1998).
* El estallido revolucionario * La caída del general Díaz.	* Aplicación del instrumento de evaluación para diferencia hechos de interpretaciones. * Realimentación del proceso de instrucción.	* El lector crítico está en el mayor nivel de competencia lectora, porque realiza el mayor esfuerzo cognitivo para construir el sentido del contenido antes de pasar al reconocimiento valorativo del texto. (Díaz Barriga, F. 1998).

### 3.2.1 Estrategias para diferenciar hechos de interpretaciones

Llegar a ser un lector crítico, además de pasar por un proceso lento y gradual, requiere de muchas habilidades, que por supuesto son imposibles de desarrollar en una sola intervención pedagógica. Sin embargo se decidió trabajar específicamente una de las características, como fué identificar en una lectura el hecho histórico.

#### 1. *Identificar las características del hecho.*

La primera explicación que se les dió a los alumnos fue el concepto de hecho: como aquello que sucede en un tiempo y lugar determinado. Por eso las fechas, lugares, personas, batallas, tratados, etc, se caracterizan porque se ubican temporal y espacialmente; y por lo tanto son pistas para identificar hechos, que en este sentido equivalen a datos.

- Ejemplo: En 1803 Napoleón vendió Louisiana a Estados Unidos.

#### 2. *Identificar las interrelación entre hecho e interpretación.*

El hecho histórico rara vez es puro, por lo general aparece mezclado con la interpretación del autor.

- Ejemplo: Houston demonstró sus aptitudes como jefe en la batalla de San Jacinto el 21 de abril de 1836.

#### 3. *Identificar cuando una afirmación tiene aspectos de hecho.*

Hay hechos donde no hay datos claros, pero hay que leer con cuidado para detectarlos.

- Ejemplo: Los habitantes de Texas pidieron que su territorio fuera erigido en estado. En este caso el lugar es Texas y los sujetos los habitantes; si lo que pidieron fue cierto o no; el criterio es el siguiente: se parte del supuesto que el autor lo investigó y no miente.

4. *identificar la carencia o pobreza del conocimiento previo, hace conciente una limitación fundamental del lector.*

A veces es difícil saber si es un hecho o interpretación porque se desconoce el tema; por eso la falta de conocimiento previo puede ser un obstáculo para la diferenciación. Estar conciente de lo que desconoces ya es conocimiento; se recomienda al alumno que si duda o ignora mejor no señale el posible hecho.

- Ejemplo: El gobierno estadounidense alentó este movimiento suministrando armas y recursos a los insurrectos.

5. *Identificar los adjetivos y excluirllos de los hechos.*

Los adjetivos calificativos no se admiten como parte de un hecho, a menos que se utilice como una descripción y no como una cualidad subjetiva; aun así a veces es discutible.

- Ejemplo: Santa Anna “el Napoleón del oeste” era ambicioso.
- El largo río Mississippi.

6. *Identificar la confusión que provoca el autor cuando presenta sus propias ideas como si fueran las de uno de los personajes de la historia.*

Cuando el autor habla de los personajes y de estados de ánimo, pensamientos, deseos, etc. Se descalifican como hechos porque él no puede saber con certeza que haya sido así, a menos que el personaje lo haya expresado abiertamente, entonces hay que citar la fuente.

- Ejemplo: Inglaterra deseaba el fortalecimiento del nuevo país.

7. *Identificar preferencias del autor.*

En las interpretaciones se percibe la postura o ideología del autor.

- Ejemplo: David Crockett, Jim Bowie y Travis figuraban entre los héroes norteamericanos que murieron defendiendo el álamo en San Antonio.

8. *Identificar cómo los hechos y argumentos se relacionan.*

No siempre quien maneja más hechos tiene la interpretación más objetiva, no es por cantidad sino también por su coherencias lógica y su nivel de argumentación.

- Ejemplo: Zapata fue asesinado por el coronel Guajardo el 10 de abril de 1919 en Anenecuilco Morelos, Zapata utilizó la máscara de luchador social... pero realmente quería cimentar un cacicazgo rural.

En este caso, la interpretación del autor dada en argumentos para enjuiciar así a Zapata.

9. *Reconocer todas las Interpretaciones como subjetivas, pero que varían en nivel de fundamentación.*

Las interpretaciones no son menos importantes que los hechos, en todo caso, lo relevante es saber qué interpretación está más o menos fundamentada. Pero primero hay que detectar los hechos y luego analizar las interpretaciones, esta instrucción no profundiza en las interpretaciones sino de manera tangencial. Sin embargo, cualquier afirmación debe ir respaldada por evidencias y una explicación coherente.

Versiones:

- a) La ficción entre los mexicanos y estadounidenses fue probablemente inevitable. Los estadounidenses agresivos y confiados de sí mismos estaban seguros que su género de vida era, en todos los sentidos, superior al de los mexicanos.
- b) Estados Unidos inició la expansión de su territorio, basado en una manufactura en crecimiento y un vigoroso comercio, y alimentado por una fuerte inmigración proveniente de Europa.



En ambas versiones están ausentes los hechos pero aunque hubieran estando presentes la relación causa–efecto es riesgosa, en el segundo caso se manejan de manera concluyente las causas por la que inicia su crecimiento territorial E.U.A., ya que esos factores pudieron influir pero no son los únicos.

10. *Identificar como la selección de hechos lleva a distintas interpretaciones.*

Por eso se explica que la historia tenga distintas versiones o interpretaciones a pesar de ser los mismos hechos; pero a veces ciertos hechos se ocultan y otros se sobrevaloran.

Versiones:

- a) El gobierno mexicano promovió la inmigración de estadounidenses con la condición que fueran latinos y católicos.
- b) En las décadas de 1820 y 1830 cierto número de estadounidenses tomaron la ley de colonización de México y emigraron a Texas.

11. *Identificar contradicciones en los hechos.*

Es necesario cruzar información de distintas fuentes para aclarar la duda sobre la veracidad del dato por lo pronto hay que detectar la imprecisión y hacer una anotación.

- Ejemplo: Zapata murió el 10 de abril de 1919.
- Zapata murió el 19 de abril de 1919.

Todas las estrategias fueron explicadas al grupo en lo general, utilizando ejemplos para su mejor comprensión; y fueron retomadas cuando los alumnos en los ejercicios con los textos se enfrentaron con algunas situaciones anteriormente desarrolladas.

### 3.2.3 Secuencia de sesiones.

Todos los textos fueron seleccionados con base en los objetivos del programa del curso. Las 13 lecturas cubren en realidad 7 temas, 5 de los cuales se componen de 2 textos con posturas opuestas para promover el análisis crítico comparando las versiones con base en los hechos ya la forma como los presentan.

La primera lectura “Dar Razones” del filósofo español Fernando Savater sirvió como inducción al tema de importancia de saber argumentar.

Los alumnos seleccionaron (por escrito) las razones de Savater.

La puesta en común giro en torno a las siguientes ideas:

- “Yo tengo tanto derecho como usted a pensar como quiera”.
- ¿Cuál es la diferencia entre tener derecho a opinar y saber argumentar?
- “No hay más enemigo que el que no sabe razonar”.

La mayoría de los alumnos aceptó que tenían derecho a opinar pero no tuvieron mayor interés en profundizar en la argumentación; solo hasta que se les dieron ejemplos personales como el padre que niega el permiso al hijo sin darle más explicaciones se involucraron. Savater tiene razón hay poco interés en esforzarse por dialogar con evidencias.

Aún así, se les explicó que no se puede llegar a ser crítico si no se reflexiona y fundamenta una idea consistentemente.

En este contexto, se introdujo el concepto de hecho histórico y su papel como evidencia argumentativa, y se descubrió al texto histórico por su estructura narrativa.

Posteriormente se realizó un ejercicio en el que el alumno descubrió las características del texto narrativo, haciendo un símil con una película; hay una historia (inicio, desarrollo y final) y personajes que viven en un lugar y época determinado. Se les enfatizó la importancia de la secuencia para comprender coherentemente un evento sin fragmentarlo.

El segundo tema fue el Tratado de Libre Comercio, presentado por 2 autores antagónicos. La selección de hechos fue relativamente fácil pues los datos económicos, generalmente números,

abundaron en el texto; lo complicado fue cuando se les pidió que seleccionaran las razones o argumentos que respaldaban ciertas afirmaciones. La idea era introducir al alumno a las interpretaciones. En la puesta en común solo pocos estudiantes, seis aproximadamente, empezaron a argumentar a partir de los hechos que habían seleccionado; el resto escuchaba con atención, se percibía el interés por lo que sus compañeros decían. Trabajar este tema llevó dos semanas ya que cada documento se analizó por separado y luego juntos en un debate en el que participó todo el grupo.

Con el texto de “Megaciudades”, el tercero, fue novedoso el manejo porque todos tenían una idea de lo que eran las grandes ciudades, después se les pidió que elaboraran 3 preguntas que podrían plantear a un experto para profundizar en el tema. Después leyeron y por primera vez escribieron cuál sería la idea central del texto, en la puesta en común algunos compartieron sus respuestas, que fueron muy diversas y luego se conversó sobre las posibles causas de las diferencias; una que se mencionó reiteradamente es que predominó la opinión personal y no se respetó el contenido del texto.

Para guiarlos en los próximos ejercicios sobre cómo identificar la idea central, les pedí que contestaran de manera concisa y mentalmente:

- ¿Qué es lo más importante que me quiere decir el autor?
- ¿Cómo le explicaría a otra persona el tema y los puntos clave del mismo?

Utilizando algunas ideas centrales de los alumnos se reiteró la importancia de poner atención en lo esencial y no en los detalles, y que se habituaran a seguir al autor y no a sus propias ideas.

En la semana 5 con el texto “El Campo en México” trabajaron en la elaboración de un resumen con un mínimo de 6 renglones y un máximo sin límite. El resultado, grosso modo, fue la redacción de una idea o conjunto de ideas con algunos hechos incluidos; los mejores trabajos manejaron con cuidado sus interpretaciones y se apoyaron en los datos.

Pero la mayoría, agregó opiniones sin sustento, y expresó deseo o soluciones posibles sin unirlos o argumentos; lo que significa que más que un resumen se convertía en una interpretación personal del problema del campo y no una descripción sucinta en los planteamientos del autor del artículo, por ejemplo:

“Creo que Estados Unidos nos está exprimiendo”. Esta idea no aparece en el texto original.

En las siguientes tres sesiones se vieron los textos “Mitos Sindicalistas” y “El Movimiento se demuestra andando”; para manejarlos se dividió al grupo en 2 grandes grupos con un autor cada uno.

Las tareas a realizar después de leer individualmente consistió en encontrar hechos, jerarquizar los 4 más importantes, identificar la idea central; y luego en una reunión plenaria se analizaron los hechos ya jerarquizados de cada texto y las ideas primarias; se corrigieron errores y se aclararon dudas. Parece ser que una de las causas importantes que dificultaba la identificación de hechos es la falta de conocimiento previo por ejemplo:

- “En Iberoamérica la razón porque muchos sindicatos todavía tienen fuerza es porque constituyen grupos de acción política”.
- “Ha habido sindicalismos reales, combatidos y democráticos desde siempre”.

Quienes no los anotaron como hechos dijeron que no sabían si era cierto. Otro error fue que marcaron como hecho, sin serlo, lo que venía en letras “negritas”, influenciados por la importancia que el autor le dio a una determinada idea.

Todavía más difícil de captar por los alumnos fue un enunciado presentado como hecho, que sí era pero por incompleto inducía a una interpretación manipulada:

- “Los trabajadores ilegales en Estados Unidos, que no pertenecen a ningún sindicato, reciben en promedio salarios superiores al 95% a los trabajadores de cualquier país Iberoamericano”.

El autor compara ingresos de un país rico con los países en vías de desarrollo y omite los costos de vivir en cada uno. Si bien se acepta, que indudablemente existe un mayor nivel de vida en Estados Unidos también se gasta más; el hecho logra su objetivo al impactar con los datos, lo importante aquí, es reflexionar cómo un hecho en cifras es igualmente complejo de interpretar pues depende con que se esté comparando.

Asimismo se estudiaron las ideas centrales de cada autor, se pudo ver con claridad una contradicción de fondo captada por un alumno, en el tema “Mitos Sindicalistas” de Luis Pazos donde plantea 2 ideas opuestas:

- a) Más empleos, mejor maquinaria y capacitación, y no sindicatos ni leyes, son las únicas fuentes de mayores salarios reales para los trabajadores.
- b) Supriman la cláusula de exclusión en los contratos sindicales y transformen a esos organismos en medios de capacitación, orientación y protección al trabajador.

Comentó el alumno: “No entendí si los sindicatos debían desaparecer o transformarse”.

En “El Movimiento se demuestra andando”, el autor hace una crítica a la manipulación que el gobierno, empresarios y líderes corruptos han hecho de los sindicatos desde la revolución hasta la fecha; y como los sindicatos que representan al trabajador han sido reprimidos. Néstor de Buen ve con simpatía las recientes manifestaciones de los sindicatos independientes.

Sin embargo, una buena parte del alumnado confundió y atacó a los sindicatos, en general, por inoperantes y corruptos sin discernir a la organización corporativista de la independiente que el autor sí separa.

Solo después de estas actividades se inició un debate sobre las tesis de los autores. Con esa finalidad se colocó a los equipos frente a frente y empezaron a fluir los hechos y argumentos de cada grupo, mientras tanto el maestro anotaba las ideas de cada grupo separadamente. Desgraciadamente el tiempo de la sesión terminó sin concluir el ejercicio; pero el grupo decidió que hasta terminar y no les importó que se consumieron los 30 minutos de su descanso. La motivación era alta.

En los temas “Indígenas” (a) y “La problemática Indígena” (b), fueron tratados de la misma manera que los anteriores, con la idea de ejercitar el patrón: identificaron los hechos, jerarquización de los mismos, identificación de la idea central y debatir con una postura personal con base en hechos.

Se percibe una mejoría en la identificación de la idea central, se presenta de una manera más breve y concisa, sin embargo, también las hay más extensas y con datos, más parecidos a un resumen, quizás por el énfasis en la intervención sobre la identificación de hechos.

Ejemplos de la idea central de cada texto, versión amplia:

A) “En México comparando con E.U se dio un fuerte proceso de mestizaje, nuestra población indígena según INI es de 8.7 millones aproximadamente el 10.7 de la población total con base en 1990.

Los indígenas les podemos ayudar pero ellos se ofenden, el problema indígena es valido el conocido proverbio chino que dice “ no le des pescado a un hombre sino enseñalo a pescar.” (Miguel, Ao. de 5° semestre; Los nombres son ficticios).

B) “El problema indígena, como a través del porfiriato los indígenas son aislados de la sociedad y un tiempo después se termina la reforma agraria. En la segunda parte se observa como el autor describe concretamente a los indígenas, recalando como somos diferentes de ellos y esta a su vez compleja (sic). El problema es que se sigue ignorando y apartando a los indígenas, se ha tratado de ayudar a las etnias.” (Erika, Aa. de 5° semestre).

Ahora se presentan las ideas centrales en versión breve:

A) “Ayudar a los indígenas a que se integren a la civilización pero no dándoles dinero sino capacitándolos”. (Alma Aa. de 5° semestre).

B) Trata del problema de los indígenas de cómo son aislados e incomprensidos y que los descontentos seguirán dándose. ( Lulú, Aa. de 5° semestre).

A pesar de los avances, es necesario reconocer que identificar la idea central presenta algunas aristas para el novato, en la medida que aborda lo relevante desde las anécdotas y las enumera pero no generaliza. Además el texto, como afirma Alliende (1994), tiene distintas lecturas según el propósito que se persiga y los grados de especificidad y de profundidad a que se quiera llegar:

Por ejemplo, los 2 textos hablan sobre el problema indígena pero sus aproximaciones son distintas:

- a) “El modelo de ayuda que Estados Unidos aplicó a sus indígenas es el adecuado para México: enseñanza de oficios y creando caminos para incorporarlos a la civilización.”
- b) “Los indígenas en México son un problema histórico, que persistirá mientras no se les reconozca personalidad jurídica, se les despoje de sus tierras y no se comprenda su cultura que es la nuestra también.”

Se puede abreviar aún más...

- a) “La ayuda a los indígenas debe ser desde el exterior capacitándolos y construyéndoles caminos.”
- b) “El problema indígena ha persistido porque el gobierno ha impuesto soluciones injustas y ajenas a las etnias.”

En la última etapa del entrenamiento se utilizaron 2 textos, como siempre opuestos, sobre Emiliano Zapata el famoso personaje de la revolución.

Se le pidió al alumno que explicara la descripción de Zapata que hace cada autor y que más tarde, redactara la imagen que el lector se había formado del personaje después de confrontar las lecturas.

La mayoría del grupo notó la diferencia ; en la primera versión era un héroe, un luchador social y en la segunda era débil y egoísta, de personalidad complicada que no se llevó bien con nadie.

Los alumnos defendieron la descripción de la historia oficial y la justificaron diciendo que se basó en hechos y que la segunda careció de ellos. En cierto modo fue así, el historiador Fuentes Mares, en la segunda versión, hace afirmaciones de las cuales no da evidencias; pero hay también otra razón para el rechazo de este texto; un estudiante mencionó que esa imagen de Zapata chocaba con lo que había aprendido en la primaria.

En la identificación de hechos, se puede ver una selección mas cuidadosa y atenta aunque todavía hay confusiones para lograr diferenciarlos con las interpretaciones.

Se tomaron unos ejemplos para analizarlos en la puesta en común:

- c) “Zapata fue nombrado jefe agrario de Anenecuilco a los 30 años en 1909”.

No hay ningún problema de que es un hecho.

- d) “Zapata comenzó a darse cuenta que el problema agrario se repetía en todo el país”.

Es una interpretación, cierta probablemente, pero no un hecho no hay evidencia de ello.

- e) “El hecho de que Zapata no haya podido entenderse con el gobierno de Díaz, ni con el de Madero, ni con el de Huerta, ni con el de Carranza, autoriza la muy fundada sospecha de que no podía entenderse con nadie”.

Es un hecho que no se entendió con Díaz, Madero, Huerta y Carranza; pero es una interpretación que no podía entenderse con nadie, las diferencias políticas, pudiera decir otra interpretación, fueron porque Zapata fue el único congruente con sus ideales.

Para cerrar el proceso de la intervención las siguientes dos sesiones fueron para aplicar la post-prueba con dos lecturas sobre el inicio de la revolución; una vez que se terminó la evaluación los alumnos expresaron opiniones sobre como habían experimentado la instrucción.

Algunos comentarios:

- f) Al inicio se me hizo aburrido eso de marcar hechos.
- g) Los debates son “chidos”.
- h) No entendí algunos textos, no sabia cual era la idea principal.
- i) No me gusta leer.
- j) Con los ejercicios tengo que pensar.
- k) Ahora me fijo en los hechos.
- l) Conocer historia de México me ayudo a entender lo que pasa ahora.
- m) Luis Pazos es fácil de entender.
- n) Me di cuenta que me falta mucho conocimiento previo para opinar.
- o) Algunos escritos traían la letra muy chiquita y borrosa.



Se puede apreciar que los comentarios del grupo forman un amplio abanico de aspectos de la intervención, que van desde las estrategias pedagógicas, hábitos de lectura, preferencia por la forma como un autor organiza la información del texto, algunas reflexiones metacognitivas y hasta el formato y presentación de una lectura.

Faltó tiempo para intercambiar puntos de vista y construir significados. El semestre se acortó casi dos semanas lo que apresuró la realización de la intervención en general; además siempre existió la presión de que los objetivos programáticos debían cumplirse, por la constante vigilancia de las autoridades escolares.

### **3.3 Análisis de resultados de la intervención.**

Antes de interpretar los resultados obtenidos, se abre un paréntesis para aclarar los criterios de evaluación que fueron considerados. Se consultó a 3 historiadores de la Universidad de Guadalajara para definir dichos criterios, así como la ponderación con base en el objeto de estudio.

La primera tarea del equipo fue diferenciar los hechos de las interpretaciones en los 2 textos de la pre-prueba y más tarde se procedió de la misma manera con los 2 textos de la post-prueba. El nivel de coincidencia en la identificación de hechos fue en promedio de aproximadamente el 80%. Después con los datos seleccionados por los expertos se elaboraron los formatos modelos o prototipos de evaluación, con las respuestas esperadas, uno por cada texto utilizado. (Ver apéndices del 4 al 7).

Una preocupación importante en la evaluación cuantitativa fue el sesgo que se podría presentar si el alumno marcaba por azar un hecho; por lo que se decidió penalizar los errores quedando el puntaje como sigue:

**Cuadro 7.** Ponderación para la evaluación.

NIVEL DE RESPUESTA	PUNTOS
Acierto completo	2
Acierto parcial	1
Sin respuesta	0
Error completo	-2
Error parcial	-1

Se estableció como acierto aquel hecho que coincidió con el prototipo de los expertos, y como acierto parcial cuando se marcó sólo una parte de la respuesta- modelo. Se consideró como error completo cuando se señaló una interpretación, y como error parcial si era parte de la misma; y sin respuesta cuando no se subrayó nada.

Se realizó la prueba piloto a un grupo de 12 alumnos y además a tres lectores expertos cuya profesión requiere de la tarea permanente de leer: un filósofo, un lingüista y un psicólogo quienes confirmaron su competencia lectora en relación a los estudiantes; y la aplicación permitió considerar a la prueba como pertinente. Se calculó el máximo posible de aciertos y errores para cada uno de los textos.

**Cuadro 8.** Puntaje máximo por texto.

Variable	Pre-Prueba				Post-Prueba			
	Texto I		Texto II		Texto I		Texto II	
	N°	Pts.	N°	Pts.	N°	Pts.	N°	Pts.
Aciertos	24	46	20	40	25	50	25	50
Errores	18	36	10	20	16	32	23	46

Con base en éstos puntajes fue posible obtener porcentajes para hacer los números más manejables y comprensibles para su análisis.

Cabe aclarar que las reflexiones de la evaluación cualitativa se explicitaron en el rubro del desarrollo de la intervención y al final de éste apartado, donde se va narrando el proceso del alumno recuperando algunos aspectos relevantes, que la investigación cuantitativa no registró.

En los siguientes cuadros se muestran los resultados obtenidos de las pruebas aplicadas a los grupo de intervención y control, antes y después del programa de estrategias para diferenciar hechos de interpretaciones. Hay que recordar que tanto la pre-prueba como la post-prueba se integraron con dos textos cada una; y que las variables a medir fueron los aciertos y los errores de cada grupo, por lo tanto, se procesaron los datos de un total de cuatro textos, los mismos para cada grupo escolar.

**Cuadro 9.** Grupo de intervención y control: promedio de **aciertos**

Grupo	Pre-Prueba					Post-Prueba					% Post.
	Texto I		Texto II		% Pre.	Texto I		Texto II		% Post.	
	Pts (A)	%	Pts (B)	%	A+B/.88	Pts (A)	%	Pts (B)	%	A+B/1.0	
Intervención	24.3	50.5	20.3	50.8	50.7	20.4	40.9	12.0	23.9	32.4	-18.3
Control	19.8	41.2	17.2	43.1	42.0	16.9	33.9	17.4	34.7	34.3	-7.7
Diferencia	4.5	9.3	3.1	7.7	8.6	3.5	7.0	-5.4	-10.8	-1.9	-10.5

En el cuadro 9 sobre aciertos, al hacer el seguimiento del grupo de intervención se puede ver que en la pre-prueba tuvo un mejor desempeño que el grupo control y en la post-prueba ambos bajan su rendimiento en relación al test inicial; paradójicamente es el grupo entrenado el que manifestó la mayor caída con 18.3% de menos aciertos contra el 7.7 % del grupo testigo.

¿Cómo explicarlo?, observando con más detenimiento los datos, el grupo de intervención tiene el descenso notorio en el texto II es posible que este último haya tenido diferencias importantes en la complejidad, en la cohesión o coherencia del texto, justo es reconocer que se seleccionó al

autor por su antagonismo con la otra versión seleccionada, y además porque eran equiparables en cuanto a su extensión, lo que no se pensó es que fueran tan diversos en el grado de dificultad, pues ambos se utilizan como textos en el bachillerato.

Ya se mencionó que el ejercicio principal en todos los textos, consistió en marcar solamente los hechos, y dejar de lado las interpretaciones; por razones no muy claras la mayoría de los alumnos del grupo intervenido marcaron muy pocos hechos en el texto de Schlarman (II) que por otro lado, los historiadores lo consideraron menos objetivo que el de Vázquez.(I)

Otra explicación viable a considerar ante el bajo nivel de aciertos del grupo entrenado, fue que la intervención tuvo fallas importantes que impidieron que se diera el proceso de identificación de hechos; como pudo ser entre otras cosas, la diversidad y cantidad de lecturas (13) y de objetivos secundarios que probablemente dispersaron la atención del estudiante.

**Cuadro 10.** Grupo de intervención y control: promedio de **errores**.

Grupo	Pre-Prueba					Post-Prueba					% Pre.
	Texto I		Texto II		% Pre.	Texto I		Texto II		% Post.	
	Pts (A)	%	Pts (B)	%	A+B/.56	Pts (A)	%	Pts (B)	%	A+B/.68	
Intervención	10.7	29.6	7.8	39.1	33.0	5.5	17.1	4.5	12.6	14.7	-18.3
Control	11.5	32.1	7.3	36.3	33.6	9.8	30.5	9.3	25.8	28.1	-7.7
Diferencia	-.08	-2.5	0.5	2.8	-0.6	-4.3	-13.4	-4.8	-13.2	-13.4	12.8

Por el contrario, en el cuadro de errores los promedios mostraron un claro progreso en el grupo de intervención, en el sentido que disminuyó su nivel de fallas en un 18.3 % con respecto a su desempeño en la pre-prueba, de 33 % a 14.7 %; y también fue mejor que el grupo control con una amplia diferencia en la pre-prueba, los 2 grupos cometieron casi los mismos errores, sólo un 0.6 % los separa; pero en la post-prueba hay una brecha de 12.8 %.

La pregunta pertinente fue: ¿Se puede atribuir a la intervención esta mejoría o al azar? Para responder a ello, se aplicó el estadístico de la prueba t de Student:

**Cuadro 11.** Prueba **t** de Student. \*

Grupo	Aciertos		Errores	
	t	p (t)	t	p (t)
Intervención	4.06	0.0001	4.86	0.0000
Control	2.01	0.0481	1.30	0.1975

\* En la prueba **t** se hizo la comparación de medias de aciertos y errores en cada grupo (intervención y control), antes y después de la intervención.

Los datos confirmaron que efectivamente no fue significativa la intervención pedagógica en la identificación de hechos, pero sí lo fue en la reducción de errores, es decir, los alumnos entrenados dejaron de marcar las interpretaciones como hechos, tanto con respecto a su propio desempeño antes de la intervención como en relación con el grupo de control.

Es pertinente aclarar que los resultados de la prueba **t** (t) y la probabilidad de **t**, p(t), pueden ser significativos en sentido positivo o negativo. Como sucedió en los aciertos donde los dos grupos obtuvieron resultados significativos, ya que en ambos la (t) fue mayor que 2.0 y la p(t) fue menor que 0.05. Sin embargo, fueron negativos porque el desempeño de los grupos descendió significativamente. En cambio, en cuanto a los errores y siguiendo las mismas referencias, solo fue positivo el resultado del grupo de intervención, el cual mejoró sustancialmente su desempeño.

En otro aspecto como se recordara, se planteó como objetivo secundario promover el juicio crítico para identificar al texto con mayor objetividad al comparar dos versiones históricas.

En el cuadro siguiente se observan las evaluaciones del grupo de intervención y del de control antes y después del entrenamiento.

**Cuadro 12.** Elección del alumno del texto con más objetividad al comparar 2 autores.

	Pre-prueba				Post-prueba			
	Grupo				Grupo			
	Intervención		Control		Intervención		Control	
	Pts.	%	Pts.	%	Pts.	%	Pts.	%
I	12.0	34.2	14.0	40.0	25.0	71.0	18.0	51.4
II	17.0	48.5	14.0	40.0	6.0	17.2	14.0	40.0
I y II	1.0	2.8	2.0	5.7	2.0	5.7	3.0	8.6
Sin respuesta	5.0	14.3	5.0	14.3	2.0	5.7	-	-
Total	35.0	100.0	35.0	100.0	35.0	100.0	35.0	100.0

Se puede apreciar que el grupo de intervención tanto en la pre-prueba como en la post-prueba seleccionó el texto que los 3 historiadores de la Universidad de Guadalajara designaron como el más objetivo. Hay una diferencia importante de casi 20 puntos en los porcentajes de aciertos de la post-prueba entre los 2 grupos; mientras que la diferencia en la pre-prueba fue de 8.5 puntos. Es arriesgado atribuir a la intervención este comportamiento, pues el grupo entrenado tuvo un porcentaje de aciertos superior al del control previo a la instrucción. Aunque los datos no sean concluyentes, los números muestran una mayor habilidad en el grupo con instrucción para comparar y juzgar la objetividad de dos textos

## **Discusión.**

Siendo una característica de la lectura crítica la búsqueda de evidencias de las afirmaciones de los historiadores, los alumnos del grupo intervención, trataron de encontrar los hechos históricos en los textos, utilizando las estrategias vistas en el entrenamiento, pero aunque ese fue el objetivo y se realizaron cada uno de los ejercicios diseñados con base en la teoría, desafortunadamente, como ya se dijo anteriormente, el resultado no reflejó una mayor habilidad para identificar los hechos. Sin embargo, en los debates los estudiantes pudieron argumentar utilizando algunos hechos tratando de disuadir o convencer a su interlocutor, es decir, hubo presencia del razonamiento dialéctico que Díaz Barriga (1998), considera también como característica importante en el lector crítico, debido a que la controversia puede ser empleada como método de conocimiento; ya que los puntos divergentes aparecen como una disonancia cognitiva en el sujeto, (Marzano 1991).

Por esta misma razón se consideraron 2 autores opuestos en cada prueba, para crear en el estudiante la necesidad buscar la credibilidad en las distintas versiones históricas, e inducirlo a pensar que hay detrás de cada punto de vista y someterlo a escrutinio (Swartz, 1991).

Ahora bien, si los datos estadísticos no avalan que la intervención desarrolló la habilidad para diferenciar hechos de interpretaciones, si respalda que no cometió tantos errores debido a la instrucción. No hay duda que el alumno entrenado se volvió cuidadoso mientras leía, involucrándose en su propio proceso de comprensión y en consecuencia desarrollando habilidades metacognitivas, de autorregulación y control propias del lector estratégico (Greybeck, 2000), supuesto que se refuerza con las declaraciones del mismo estudiante al preguntar sistemáticamente sus dudas después de cada lectura.

La formación de un lector experto lleva tiempo y el proceso es gradual (Solé, 1988), quizás por eso se explique el avance del alumno al disminuir las fallas, pues parece ser que el primer paso, como evidencia del cambio en el proceso de leer, es que dejó de hacer algo equivocadamente, pero que requiere de un mayor tiempo para hacerlo correctamente, como sea, fue notoria la concentración y atención durante la actividad de lectura.

En otro aspecto, en la intervención se apreció que la construcción del conocimiento es un doble proceso de socialización e individualización como afirma Coll (1997), pues la interacción constante en el aula permitió el trabajo cooperativo y la negociación de significados, y el alumno tomó una posición más activa y participativa, que se vio reflejada en los diálogos en la permanente puesta en común; donde también se favoreció el intercambio de informaciones entre los alumnos que sabían algo del tema, con lo cual se buscó que estos ampliaran o construyeran el conocimiento previo a la lectura, así el tema se fue contextualizando y aclarando; pues se partió del supuesto que el alumno al leer incorporaría lo conocido a la nueva información logrando el aprendizaje significativo.

Se estimuló al lector a ser conciente de lo que sabe de un tema antes de la lectura, pues la utilización adecuada del conocimiento previo es una tarea a la que acude permanentemente un buen lector (López y Arciniegas, 2004). Aunque este estudio no tuvo como objetivo el conocimiento previo, sí cumplió con el propósito de crear las condiciones para que el estudiante contara con él, al menos en el nivel mínimo para una mejor interpretación del texto.

Con los resultados obtenidos, no se puede afirmar que los alumnos del grupo de intervención se estaban desarrollando como lectores críticos, los datos estadísticos se limitaron a registrar su desempeño para diferenciar hechos de interpretaciones, sin embargo, hay indicios de movimientos en el proceso de aprendizaje que deben ser considerados, se enumeran algunos recuperados de las observaciones que registré durante la instrucción y de las declaraciones del mismo alumnado:

- Cuando un párrafo no tenía secuencia, según la opinión de los lectores, dijeron que faltaba algo.
- Cuando se pidió elaborar un resumen, el 86% de los alumnos incluyó hechos.
- En los debates los más hábiles para hablar no siempre fueron los más persuasivos, para sorpresa del grupo, a veces los más callados expresaron sus puntos de vista con más solidez recurriendo a hechos y relacionándolos lógicamente.
- Algunos alumnos distinguieron contradicciones en los textos.



### **3.3.1 Conclusiones.**

Una vez terminada la investigación los resultados obtenidos me llevan a afirmar lo siguiente:

El desarrollo de las habilidades lectoras no es un proceso de todo o nada, ya que las estrategias para diferenciar hechos de interpretaciones arrojaron resultados de avances parciales: el grupo no mejoró en la identificación de hechos históricos pero disminuyó significativamente en el grado de errores.

El programa de estrategias fue bueno para desarrollar habilidades metacognitivas, pues el estudiante aumentó su atención, y con ello su capacidad de autorregularse mientras leía, en consecuencia logró disminuir notablemente su nivel de errores.

El conocimiento previo fue clave para la comprensión del texto histórico, cuando la carencia fue muy grande se hizo necesario proporcionar la información requerida para dar sentido al texto, esto se intentó a través de los alumnos, otro escrito o el profesor; pues sin este conocimiento mínimo el procesamiento de la información es muy bajo y la actividad lectora se convierte en un fracaso.

Las estrategias para diferenciar hechos de interpretaciones son enseñables, el proceso lector está en constante cambio, en este estudio el lector empezó a ser más competente.

Las deficiencias de los alumnos para desarrollar la lectura crítica en textos históricos puede contrarrestarse progresivamente y paulatinamente a través de un programa de estrategias para diferenciar hechos de interpretaciones, sin perder de vista que el objetivo último de dicho programa es que el alumno reconozca y sea conciente de su proceso; y que dirija sus acciones al logro de la meta trazada; que aprenda a aprender y que él mismo termine por guiar su formación como un lector competente.

En otro aspecto, la investigación abre un espacio a la discusión teórica acerca del hecho histórico y su significatividad en el aprendizaje.

Finalmente se concluye que fue posible impartir un curso de Historia, conjuntando el contenido de la asignatura con un programa de estrategias lectoras, con el propósito de construir el conocimiento histórico.

Se espera que éste estudio pueda contribuir, en alguna medida, a mejorar la realización de prácticas educativas afines al campo de las ciencias Histórico- Sociales.

## Bibliografía.

- Alliende, F. (1994) *La legibilidad de los textos*. Chile: Andrés Bello.
- Andreas, N. (1978) *Jean Piaget*, México: Fondo de Cultura Económica
- Argudin, Y. y M. Luna (1995) *Aprender a pensar leyendo bien*, México: Universidad Iberoamericana, A.C.
- Argudin, Y. y M. Luna (1996) *Las habilidades de la lectura en la docencia universitaria*, México: Universidad Iberoamericana, A.C.
- Baquero, R. (comp.), A. Camilloni, M. Carretero, J. A. Castorina, A. Lenzi y E. Litwin (1998) *Debates contructivistas*, Buenos Aires: Aique.
- Barret, T.C. (1968) *Taxonomy of cognitive and affective dimensions or reading comprehension*, USA: University of Chicago.
- Bloch, M. (1987) *Introducción a la Historia*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Braudel, F. (1989) *La Historia y las Ciencias Sociales*. México: Alianza.
- Brom, J. (1978) *Para comprender la Historia*, México: Ed. Nuevo Tiempo.
- Bruner, J. (1991) *Actos de Significado*, Madrid: Alianza.
- (1996) *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona: Gedisa.
- (1986) *Acción, pensamiento y lenguaje*. México: Alianza.
- (1967) *El saber y el sentir*, México: Pax.
- (1987) *La elaboración del sentido*, Barcelona: Paidós.
- Buron, J. (1996) *Enseñar a aprender, Introducción a la metacognición*. Bilbao España: Mensajero.
- Carbonell, Ch. O. (1986) *La histografía*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Carr, E. (1993) *¿Qué es la Historia?* España: Planeta-Agostini.
- Carretero, M. y Limón, M. (1994) "La construcción del conocimiento histórico, algunas cuestiones pendientes de investigación", *En cuadernos de Pedagogía* num. 221, pp. 24-26.

Cazares González, F. (2000), *Estrategias cognitivas para una lectura crítica*, México: Trillas.

Coll, C. (1997) *La construcción del conocimiento escolar*, España: Paidós

Contreras Gutierrez O. y Patricia Covarrubias Papahui, Desarrollo de habilidades metacognitivas de comprensión de lectura en estudiantes universitarios.  
([www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/consulta/educar/0818ofeliap.html](http://www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/consulta/educar/0818ofeliap.html)).

Delval, J. (1991) *Creecer y pensar*; México: Paidós.

Díaz Barriga, A. (1987), "Problemas y retos del campo de la evaluación educativa", en *Revista Perfiles Educativos* vol. 37 pp. 3-15.

Díaz Barriga, A. y Hernandez Rojas, G. (1998), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México: Mc. Graw Hill.

Díaz Barriga, F. (2001) "Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato", en *Revista Mexicana de Investigacion Educativa*, vol. 6, num. 13, pp. 525-554.

Evans, R.I. (1982) *Jean Piaget, el hombre y sus ideas*. Buenos Aires: Kapelusz.

Forrest, D.L. Y T. Waller (1984) *Cognition, metacognition and reading* USA: Springer Verlag

García Madruga, J.A., M. R. Elosua, F. Gutiérrez, J. L. Luque, M. Gárate (1999) *Comprensión lectora y memoria operativa*, ed. Paidós.

González, Luis (1991) *El oficio de historiar*, México: colegio de Michoacán.

Greybeck Daniels, B. *La metacognición y la comprensión de la lectura*. Estrategias para los alumnos de nivel superior  
([www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/consulta/educar/0818barbara.html](http://www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/consulta/educar/0818barbara.html)).

Hessen, J. (1997) *Teoría del conocimiento*, México: Losada.

J. Aguilar V, L. Peña, C. Sarmiento, J. Pacheco. *Efectos de un adiestramiento para identificar o elaborar la idea principal de un pasaje expositivo*. México: UNAM p.p. 233-240.

Kintsch, Walter (1998) *Comprehension, A paradigm for Cognition*, USA: Cambridge University.

Labinowicz, E. (1987) *Introducción a Piaget*. EUA: Addison-Wesley Iberoamericana.

Lerner Sigal, V. (1989) *Hacia una didáctica de la Historia*, Propuesta para mejorar la

enseñanza de Clío, en la revista Perfiles Educativos, num. 45-46, pp. 38-55.

López Bonilla, G., M. Rodríguez, Lineres (2003) *La evaluación alternativa: oportunidades y desafíos para evaluar la lectura* en Revista Mexicana de Investigación Educativa, ene-abril 2003, vol 8, num 17 pp. 67-98.

López, G. E. Y E. Arciniegas Lagos (2004) *Metacognición, lectura y construcción del conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo*. Colombia: Universidad del Valle.

Marzano, R. (1991) *Dimensiones del aprendizaje*, traducción Gómez, Luis Felipe. Documento Interno, Guadalajara México: ITESO.

Mestas Flores, A, M. Del C. García Mulca y P. Rosen Robles (1993) *Manual para promover el desarrollo de capacidades intelectuales en los estudiantes de educación tecnológica*. México: SEP-COSNET.

Monereo, C. (1998) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, México: Biblioteca del Normalista, SEP.

Orozco Altamirano, P. (2001) *El papel de las inferencias en la comprensión de los textos narrativos históricos en alumnos de sexto año de primaria*, Tesis de Maestría, México: La Salle-Guadalajara.

Palacios Sierra, M. F. Chávez y R. Domínguez Cáceres (1995) *Leer para pensar: Búsqueda y análisis de la información*, México: Alhambra Mexicana, Pearson.

Peredo Merlo, M. A. (2002) *De lectura, lectores, textos y contextos*. Un enfoque socio cognoscitivo, México: Universidad de Guadalajara.

Pereyra C. et al (1988) *Historia ¿para qué?*, México: Siglo XXI.

Perkins, D.N. *Enfoques Para la enseñanza de la habilidades de pensamiento*. USA: Universidad de Harvard.

Piaget, J. (1983) *A donde va la educación*, Barcelona: Teide.

Piaget, J. (1986) *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*, México: Fondo de Cultura Económica.

Quellmalz, E. S. *Desarrollo de habilidades de razonamiento*: Escuela de Educación, USA: Universidad de Stanford.

Richmond P. G. (1980) *Introducción a Piaget*, España: Fundamentos.

Salas Moreno, Ricardo. *La lectura una autopista hacia el desarrollo intelectual*, México: [www.geoities.com.semiotico/salas.html](http://www.geoities.com.semiotico/salas.html).

Salazar Sotelo, J. (2001) *Problemas de la enseñanza y aprendizaje de la historia*, México: Universidad Pedagógica Nacional.

Schaff, A. (1974) *Historia y Verdad*, México : Grijalbo.

Solé, I. (1998) *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Swartz, R. J *Enseñar a pensar, programa de pensamiento crítico y creativo*. USA: Universidad de Boston.

Vázquez, J. Z. (1985) *Historia de la histografía*, México: Ateneo.

Vigotsky L.S. (1979), *Lenguaje y pensamiento*, México: Quinto Sol.

Vigotsky L.S. (1988), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Grijalbo Critica.

Vilar P. (1988) *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*, México: Critica, Grijalbo.

Wadsworth, B. J. (1991), *Teoría de Piaget del desarrollo cognitivo y afectivo*. México: Diana.

### **Relación de Lecturas para la Intervención**

<i><b>Título de la Lectura</b></i>	<i><b>Autor y Fuente</b></i>
Dar Razones.	Savater, Fernando (1998) revista “El País”, 4 de julio
Los objetivos del TLC.	Pazos, Luis (2002), Problemas socioeconómicos de México, ed. Diana pp. 90-91
Los 7 mitos del TLC.	Nadal Alejandro, Fco. Aguayo y Marcos Chávez, Periódico “Publico”
Mega-ciudades.	Agencia EFE, Ginebra: Periódico “Publico”
El campo en México.	Pazos, Luis (2002), Problemas socioeconómicos de México, ed. Diana pp. 45-46
Mitos Sindicales.	Pazos, Luis (2002), Problemas socioeconómicos de México, ed. Diana pp. 95-97
El movimiento se demuestra andando.	Néstor de Buen (2002), Periódico “La Jornada”, 3 de Octubre
Los indígenas.	Pazos, Luis (2002), Problemas socioeconómicos de México, ed. Diana pp. 104
La problemática indígena.	Montemayor, Carlos (2001) Tomado de “Historia de México” Vázquez Z. J. et al. Ed. Santillana pp. 299
Emiliano Zapata.	Fichas (1984) ed. Patria
Zapata.	Fuentes Mares, José (1985), La Revolución Mexicana, ed. Grijalbo, pp. 110-112
El estallido revolucionario.	Vázquez Z. J., Romana Falcón y Lorenzo Meyer (2001), ed. Santillana pp. 160-162
La caída del general Díaz.	Schlarman, J. H. L. (1984) “México tierra de Volcanes” ed. Porrúa, pp. 492-493

# **Apéndices y Anexos**

## Apéndice 1

## Formato-guía I

**Tema:** Guerra mexicano-estadounidense.

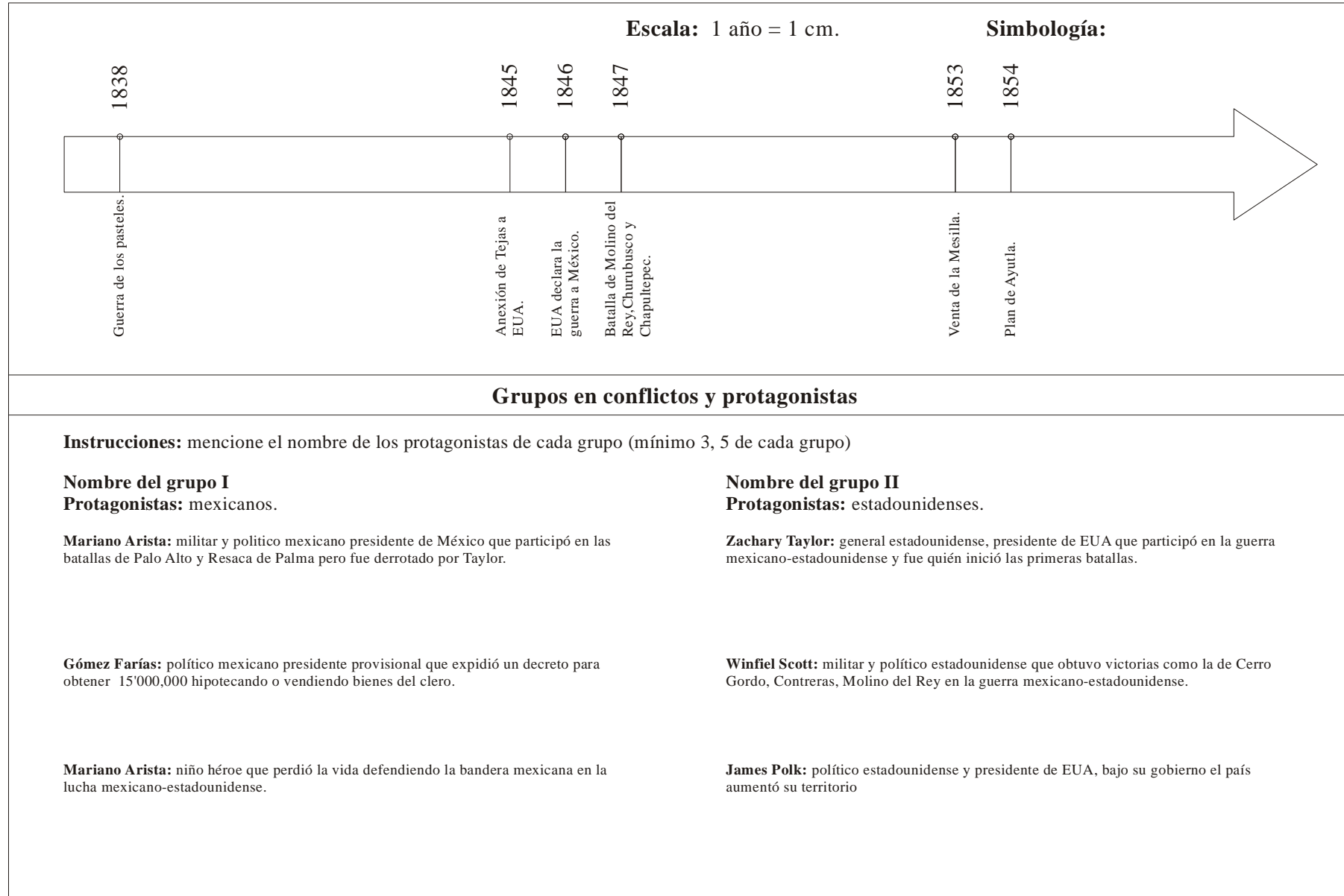
Antecedentes	Desarrollo	Consecuencias
Mínimo 4 Máximo 8	Mínimo 8 Máximo 12	Mínimo 2 Máximo 4
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anexión de Texas a territorio de EUA en 1845.</li> <li>• Los deseos de EUA por tener los territorios de Nuevo México y Alta California.</li> <li>• En noviembre de 1845 el presidente James Polk envió al diplomático John Slidell para negociar la modificación de las fronteras.</li> <li>• Guerra de los pasteles.</li> <li>• Zachary Taylor avanzó hacia la desembocadura del Río Bravo que Texas consideraba como frontera hasta el Río Nueces.</li> </ul>	<p><i>Hecho inicial.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Primeros combates en Palo Alto y Resaca de Palma donde salió victorioso el ejército americano.</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Taylor se adentró en México ocupando Tamaulipas y Monterrey en la batalla de Buena Vista.</li> <li>• El gobierno necesitaba recursos para la guerra y sólo se los podía proporcionar el clero por eso Farías expidió un decreto.</li> <li>• El coronel Kerney invadió Nuevo México y a su vez el coronel Doniphan ocupó el Paso del Norte y Chihuahua y por último fuerzas navales ocuparon los puertos de Veracruz, Guaymas Mazatlán, San Francisco y Monterrey.</li> <li>• El general Scott ocupó el puerto de Veracruz, Santa Anna salió de México hacia Veracruz para vengar la derrota, se situó en Cerro Gordo para esperar al enemigo pero perdieron la batalla.</li> <li>• Los americanos llegan al Valle de México y se sitúan en Tlalpan.</li> <li>• Defensa de Chapultepec, Santa Anna pensaba detener el avance de los americanos en Casa Mata y Molino del Rey, edificios al oeste del castillo de Chapultepec que habían sido fortificados.</li> <li>• El enemigo atacó el 13 de septiembre de 1847, las tropas de Bravo lucharon heroicamente, sobre todo los cadetes.</li> <li>• Los americanos ocuparon la capital el 14 de septiembre de 1847 y desde ese día se ondeó el pabellón de las estrellas en el Palacio Nacional por lo cual el pueblo indignado rompió fuego.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• México perdió más de la mitad del territorio nacional.</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Venta de la Mesilla, en el cual se ofrecieron 7'000,000 y se fijaron límites territoriales de México y EUA en diciembre de 1853.</li> </ul>
Conceptos generales		Conceptos históricos
Mínimo 4 Máximo 8		Mínimo 4 Máximo 8
<p><b>Polkos:</b> batallones cívicos formados por personas de clase media que voluntariamente defendieron la capital del país.</p> <p><b>Armisticio:</b> suspensión de hostilidades.</p> <p><b>Indemnización:</b> reparación legal de un daño causado.</p> <p><b>Tratado de Guadalupe-Hidalgo:</b> acuerdo firmado por EUA y México en el cual se ponía fin a la guerra mexicana-estadounidense y que el Río Bravo marcaría la frontera de EUA y la del territorio de México.</p> <p><b>Batalla de Chapultepec:</b> combate bélico que tuvo lugar el 13 de septiembre de 1847 en el castillo que corona el cerro de Chapultepec cuyo resultado facilitó el final de la guerra mexicano-estadounidense.</p> <p><b>Destino manifiesto:</b> explica la necesaria expansión estadounidense no solo como algo inevitable, sino como un mandato divino.</p> <p><b>Doctrina Monroe:</b> declaración que recoge los principios de la política exterior de EUA con respecto a los derechos y actividades de las potencias europeas en el continente Americano expuestas por James Monroe.</p> <p><b>Batalla de Buena Vista:</b> batalla que tuvo lugar el 22 y 23 de febrero donde Taylor puso fuerte posición defensiva apoyada por su artillería contra Santa Anna.</p>	<p><i>Hecho final:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como no era posible continuar la resistencia, fue necesario negociar un tratado de paz que se firmó en Guadalupe-Hidalgo por los representantes de México y de Estados Unidos en febrero de 1848, dicho documento se tituló "Tratado de paz, amistad y límites", México cedió territorios a Texas hasta el río Bravo y además los de Nuevo México y Alta California con una extensión de 2'000,000 de km<sup>2</sup> por su parte los EUA se obligaron a pagar a México una indemnización de 15'000,000 quedando libre nuestro</li> </ul>	<p><b>Batalla de Palo Alto:</b> combate librado el 8 de mayo de 1846 en la cd. de Matamoros Tamaulipas en donde se enfrentaron las tropas de Zachary Taylor, esta se produjo antes de la declaración oficial de guerra.</p> <p><b>Batalla de Resaca de Palma:</b> combate librado el 9 de mayo de 1846 en Resaca de Guerrero en Tamaulipas en donde se enfrentaron Mariano Arista y Zachary Taylor un día después de la batalla de Palo Alto, la victoria de Taylor produjo la ocupación estadounidense obligando a los mexicanos a retroceder hacia el Río Bravo.</p> <p><b>Batalla de Molino del Rey:</b> una de las últimas batallas en donde se firmó un artificio cuando las negociaciones de paz se estancaron debido a la resistencia de los delegados mexicanos que se negaban a entregar más de la mitad del territorio mexicano y Scott atacó a las posiciones de Molino del Rey y Casa Mata y que impedían el acceso a la capital del país.</p> <p><b>Batalla de Churubusco:</b> Santa Anna ordenó a las tropas que había en San Angel que se retiraran y que los batallones polkos se hicieran fuertes en el convento de Churubusco, batalla heroica en donde se tuvo que suspender el combate debido a que se había agotado el parque.</p>

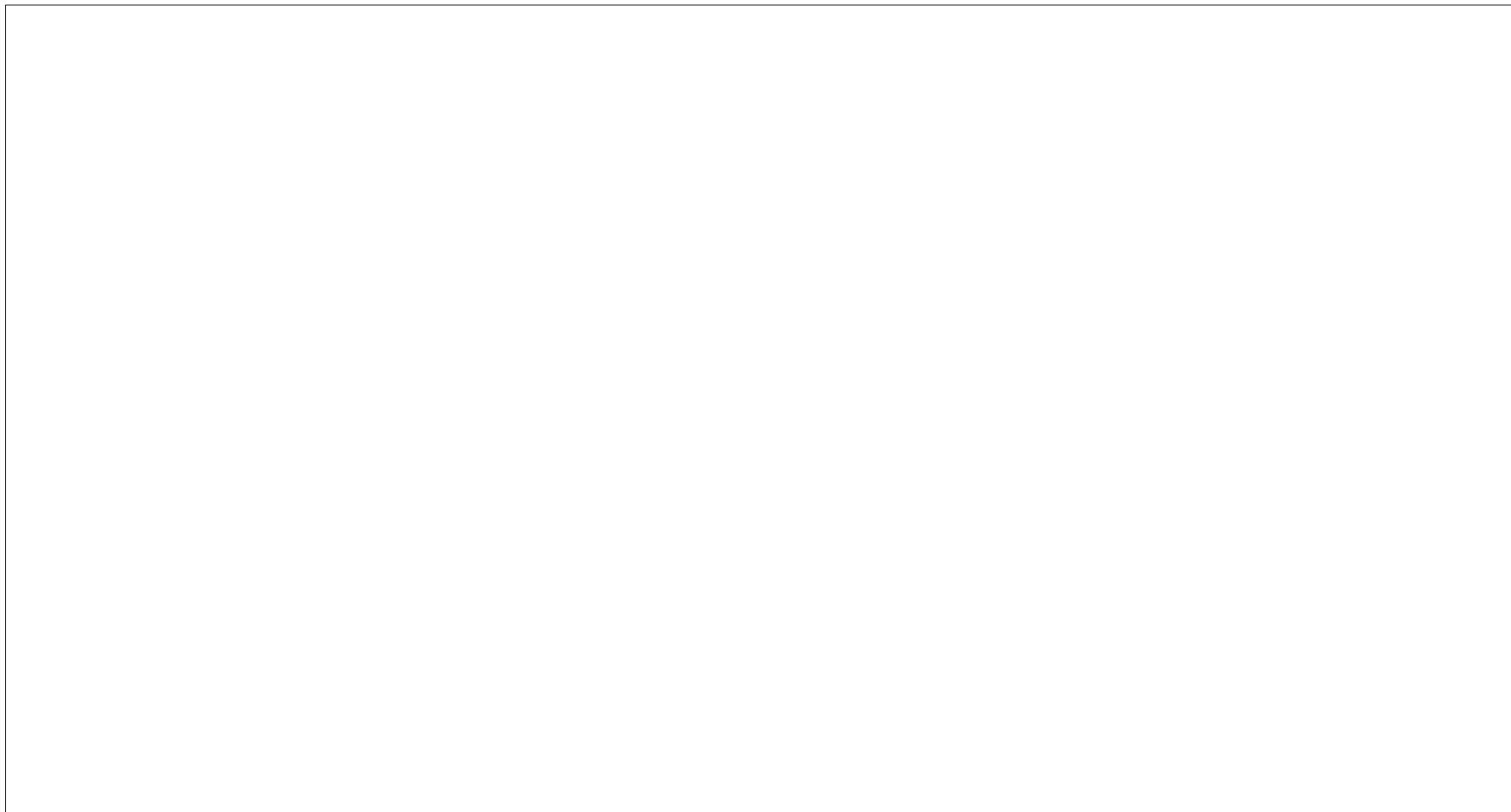


## Apéndice 2

## Formato-guía II

**Tema:** Guerra mexicano-estadounidense.





Instrucciones:

- a) Ubique: Veracruz, Cerro Gordo, Jalapa, Puebla y la capital del país, coloree con rojo el círculo que marca el lugar.
- b) Sobre el recuadro de la izquierda señale con color verde las vías donde hubo enfrentamientos entre mexicanos y estadounidenses y también de verde la capital y Guadalupe-Hidalgo.
- c) Explique brevemente (al reverso) que pasó en los siguientes sitios:
 

-Entre el río Nueces y el Bravo.	-Cerro Gordo.	-Chapultepec
-La Angostura.	-Churubusco.	-Guadalupe-Hgo..

1. En las décadas de 1820 y 1830, cierto número de estadounidenses- principalmente sureños- tomaron la ley liberal de colonización de México y emigraron a Texas.
2. Con la ayuda de esclavos y maquinas desmontadoras de algodón cultivaron las tierras fértiles.
3. Administraron sus negocios bajo la égida de Stephen Austin y otros empresarios que habían contratado con el gobierno de México el establecimiento de cierto número de familias en Texas, a cambio de la concesión de la tierra.
4. En tres siglos, el gobierno español había llevado sólo 4,000 individuos a Texas.
5. En las nuevas condiciones, sólo la población de las comunidades de Austin se expandió de 2,000 en 1828 a más de 5,500 tres años después.
6. Para 1836, más de 25,000 blancos, hombres, mujeres y niños, se encontraban dispersos entre el río Sabine y San Antonio de Bejar.
7. Los colonos de los Estados Unidos sobrepasaban en gran número a los de ascendencia española.
8. A. López de Santa Anna se convirtió en presidente de México en 1833.
9. Los estadounidenses estaban protestando contra el abandono por dicho presidente de la Constitución mexicana promulgada once años antes.
10. Las protestas de los texanos culminaron en una proclamación de independencia de México, el 2 de marzo de 1836.
11. Cuatro días después, Santa Anna y el ejército mexicano penetraron en Texas y mataron a los 188 estadounidenses de la misión del Álamo en San Antonio.
12. Davy Crockett, Jim Bowie y William B. Travis figuraban entre los que murieron defendiendo El Álamo en San Antonio.
13. Ese mismo mes, en Goliad, en la orilla sur del río San Antonio, James Walter Fannin, gravemente herido, rindió la pequeña tropa que mandaba.
14. al general mexicano Urrea; Urrea ejecutó a la mayor parte de los prisioneros y al coronel Fannin.
15. Los gritos de “¡Acordáos de El Álamo!” y “¡Acordáos de Goliad!” sirvieron durante mucho tiempo como gritos de unificación para los texanos.
16. Durante la guerra de independencia de Texas, las fuerzas de la joven república se hallaban al mando del general Sam Houston.
17. Este hijo de Virginia se había trasladado desde muy joven a Tennessee.
18. luchó bajo el mando de Andrew Jackson en la guerra de 1812, estudió leyes,
19. y sirvió como representante y como gobernador de Tennessee. . Se estableció en Texas después de que Jackson lo envió allí para negociar un tratado con los indios en 1832.
20. Houston jefe en la batalla de San Jacinto, que tuvo lugar el 21 de abril de 1836,
21. menos de dos meses después de las derrotas de los texanos en El Álamo y Goliad,
22. Sus tropas ( las de Houston) sorprendieron y derrotaron a las de Santa Anna e hicieron prisionero al propio dictador mexicano.
23. Houston obligo a Santa Anna a firmar el tratado de Velasco,
24. en virtud del cual México aceptó sacar sus tropas de Texas y reconoció el Río Grande como frontera sudoeste de la nueva República de Texas.

- Holman, H. (1991) “La democracia y el destino manifiesto” en Degler et. Al. Historia de los Estados Unidos, México: Limusa, pp. 20420

1. Las colonias inglesas de Norteamérica se habían transformado en la República de Estados Unidos cuatro décadas antes de que las posesiones españolas se independizaran.
2. El nuevo país inició pronto la expansión de su territorio.
3. En 1803 compró al gobierno de Napoleón la Luisiana, extenso territorio al oeste del Mississippi que incluía el puerto de Nueva Orleans.
4. Más tarde (1812) ocupó la Florida (colonia española);
5. alegando que España se había aliado a Inglaterra, con la que E.U. estuvo en guerra en ese año.
6. Siete años más tarde legalizó la posesión de ese territorio, mediante una compra que hizo a España.
7. La población novohispana de Texas era escasa y desde fines del período colonial se había iniciado ahí la colonización por estadounidenses
8. Tanto el gobierno español como el mexicano promovieron esta inmigración, con la condición que los inmigrantes fueran latinos y católicos.
9. Pero el propio gobierno toleró la violación de esta disposición y también autorizó que los colonos llevaran esclavos.
10. En varias ocasiones, las autoridades mexicanas trataron de frenar la llegada de más norteamericanos y de impulsar la de los mexicanos.
11. Pero fracasaron en su intento.
12. Los habitantes de Texas pidieron que su territorio fuera erigido en estado.
13. Pero el presidente de México Santa Anna, rechazó tal pretensión..
14. Las contradicciones culminaron en la declaración de independencia de Texas.
15. El gobierno estadounidense alentó este movimiento suministrando armas y recursos a los insurrectos.
16. El ejército mexicano encabezado por Santa Anna, los combatió
17. y obtuvo algunas victorias contra los rebeldes, (una ) de las cuales fue la de El Álamo.
18. Pero finalmente fue derrotado y Santa Anna cayó prisionero.
19. México retiró sus tropas (1836). Sin aceptar que Texas fuera un país independiente.
20. Un año después, Estados Unidos lo reconoció como estado soberano, y poco más tarde hicieron lo mismo Francia e Inglaterra.

**Brom, Juan, *Esbozo de historia de México*, Editorial Grijalbo, México, 1998, pp. 171-172.**

1. La actividad política electoral en 1909 en México (se montó sobre) un panorama social y económico lleno de conflictos y una élite gobernante profundamente dividida.
2. Como Díaz tenía ya una edad muy avanzada y existía la posibilidad de que muriera en el cargo, era importante Decidir quién sería vicepresidente para el período 1910-1916.
3. Un buen número de sectores políticos y miembros del ejército apoyaban al general Bernardo Reyes, antiguo gobernador de Nuevo León y exsecretario de guerra.
4. Los científicos lograron colocar a Ramón Corral, exgobernador de Sonora, como compañero de fórmula de Díaz.
5. Cuando, a pedido de este, Reyes aceptó salir del país, no tardaron en sumarse al Centro Anti- reeleccionista.
6. Fue Francisco I. Madero, el candidato presidencial anti-reeleccionista, un hacendado y empresario coahuilense de 36 años.
7. miembro ilustrado de una de las familias empresariales más pudientes de todo México, dueña de grandes extensiones dedicadas al algodón, de empresas textiles, fundidoras de acero y bancos.
8. Había recibido educación en París y Berkeley, California.
9. En 1909 publicó un libro: “La sucesión presidencial de 1910”.
10. En 1909 y 1910 realizó giras por toda la república, lo que le permitió darse a conocer y crear una extensa red de órganos anti-reeleccionistas.
11. El día de la elección presidencial, el 21 de junio de 1910, Madero estaba en la misma situación que cientos de sus seguidores en todo México: prisionero.
12. En octubre, disfrazado, logró escapar hacia E. U. Donde redactó su Plan de San Luis.
13. Al calificar como ilegítimas las últimas elecciones llamó a “hacer la guerra “ al régimen,
14. asumió la presidencia provisional y designó el 20 de noviembre para que “desde las seis de la tarde en adelante todos los ciudadanos de la república tomaran las armas para arrojar del poder a las autoridades que actualmente gobiernan”.
15. El plan incluyó un artículo proponiendo la restitución de tierras.
16. Las fiestas del centenario fueron celebradas con la presencia de representantes de las grandes potencias y países latinoamericanos.
17. Sebastián Lerdo de Tejada- el presidente contra el que Díaz se rebelara en 1876-quien murió en 1889 en el exilio en EE.UU. (había profetizado la revolución).
18. El movimiento armado se esparció no tanto en las ciudades grandes y medianas, sino en cientos de pequeños poblados dispersos en el campo.
19. Desde el inicio, el corazón de la revuelta estuvo en la frontera norte, particularmente en estado de Chihuahua.
20. Donde era relativamente fácil introducir hombres, armamento y víveres de EE.UU.
21. El anciano presidente capituló en los Tratados de Cd. Juárez. Díaz y Corral renunciaron.
22. Mientras se convocaban elecciones generales, la presidencia provisional quedó en manos del abogado Fco. León de la Barra.
23. experimentado diplomático y último secretario de Relaciones Exteriores de Díaz.
24. Díaz partió exiliado a Europa, habría de morir en París en 1915.
25. Al irse , con lágrimas en los ojos, comentó “han soltado un tigre”.

**\*Vázquez Z. J., Romana Falcón y Lorenzo Meyer (2001), ed. Santillana pp. 160-162**

1. Brotaron dos nuevos partidos políticos: el Partido Democrático y el Anti-rreeleccionista.
2. El Partido Democrático desapareció del escenario político, y sólo quedó el Anti-rreeleccionista, que postulaba a Francisco I. Madero como presidente y al doctor Vázquez Gómez Como vicepresidente.
3. Las planillas quedaron así: Díaz y Corral, contra Madero y Vázquez Gómez.
4. En diciembre de 1909 Francisco I. Madero hizo una gira política, recorriendo los estados Del norte de la Republica y pronunciando discursos.
5. En Álamos, Estado de Sonora, de donde era Ramón Corral, la policía disperso el mitin, y en Hermosillo, agitadores dieron molestias.
6. También hizo Madero otra gira política a principios de 1910 y recorrió la Republica, y en ella se hizo acompañar de su esposa, Sara Pérez de Madero.
7. Madero emprendió otra gira política. Sin embargo, en Saltillo la policía le negó autorización para subir a la tribuna y en Monterrey fueron detenidos él y Roque Estrada.
8. bajo el fútil pretexto de que Estrada había insultado a la policía y Madero lo había apoyado y había lanzado difamaciones subversivas en su discurso político en san Luis Potosí. Fue encarcelado.
9. Ganaron las elecciones por abrumadora mayoría los dos candidatos, Díaz y Corral, en Julio de 1910.
10. Desde San Antonio, Texas, Madero lanzó su plan de San Luis Potosí, con la fecha del 5 de Octubre de 1910.
11. En el denunciaba como inválida la última elección, tronaba contra los monopolios
12. Y excitaba a la nación a levantarse en rebelión el 20 de Noviembre de 1910.
13. EL 20 de noviembre día señalado por él para que en todo el país hubiese un levantamiento general, que no llegó a tener lugar.
14. Madero cruzó la frontera de México en Piedras Negras. Dos hombres habían prometido salir a su encuentro.
15 Pero, al llegar Madero allá, uno de ellos no se presentó y el otro tenía 10 hombres. Madero regresó a San Antonio.
16. Pascual Orozco y Pancho Villa se concentraron sobre Ciudad Juárez, que se halla al otro lado del Río Bravo, frente a El Paso, y era defendida por el General Navarro.
17. En ambos campos se fusilaba a los prisioneros de guerra.
18. El 14 de Febrero de 1911 Madero, volvió a cruzar la frontera de México, cerca de Ysleta, Texas.
19. Los gobernadores pedían tropas federales; pero Díaz no tenía las suficientes para resistir a Villa y Orozco.
20. Madero había mandado retirar las tropas de Ciudad Juárez.
21. En una tregua, los soldados maderistas se estaban bañando en el Río Bravo y los federales dispararon sobre ellos, dando por resultado que Villa y Orozco atacaran Ciudad Juárez y que Navarro que la defendía se rindiera con 400 hombres y 300 mil cartuchos.
22. La caída de Ciudad Juárez se redujo a algunos centenares de muertos y heridos y a algunos miles de pesos de daños materiales.
23. El general Díaz vencido, hizo empacar sus bienes personales y en un tren especial partió para Veracruz, con Carmelita.
24. Sin que nadie fuera a darle la despedida, ni siquiera Limantour.
25. El general Victoriano Huerta, mandaba la escolta que custodiaba a Don Porfirio, el octogenario 8 veces presidente de la República, en su viaje al destierro.

\* Schlarman, J. H. L. (1984) “México tierra de Volcanes” ed. Porrúa, pp. 492-493

## **Apéndice 8**

Seguimiento del alumno grupo de intervención: puntaje de aciertos.

Alumno	Pre-Prueba					Post-Prueba					% Post - % Pre
	Texto I		Texto II		% Pre (A + B)/88	Texto I		Texto II		% Post (A + B)/100	
	Puntos (A)	%	Puntos (B)	%		Puntos (A)	%	Puntos (B)	%		
1	11	22.9	15	37.5	29.5	25	50.0	20	40.0	45.0	15.5
2	28	58.3	19	47.5	53.4	12	24.0	12	24.0	24.0	-29.4
3	32	66.7	26	65.0	65.9	23	46.0	16	32.0	39.0	-26.9
4	30	62.5	9	22.5	44.3	21	42.0	17	34.0	38.0	-6.3
5	20	41.7	14	35.0	38.6	7	14.0	18	36.0	25.0	-13.6
6	9	18.8	14	35.0	26.1	9	18.0	14	28.0	23.0	-3.1
7	20	41.7	16	40.0	40.9	11	22.0	7	14.0	18.0	-22.9
8	20	41.7	18	45.0	43.2	16	32.0	10	20.0	26.0	-17.2
9	14	29.2	11	27.5	28.4	33	66.0	21	42.0	54.0	25.6
10	18	37.5	13	32.5	35.2	33	66.0	29	58.0	62.0	26.8
11	17	35.4	17	42.5	38.6	15	30.0	12	24.0	27.0	-11.6
12	23	47.9	20	50.0	48.9	17	34.0	10	20.0	27.0	-21.9
13	36	75.0	26	65.0	70.5	34	68.0	23	46.0	57.0	-13.5
14	35	72.9	29	72.5	72.7	22	44.0	16	32.0	38.0	-34.7
15	35	72.9	28	70.0	71.6	22	44.0	18	36.0	40.0	-31.6
16	19	39.6	5	12.5	27.3	25	50.0	19	38.0	44.0	16.7
17	34	70.8	22	55.0	63.6	27	54.0	24	48.0	51.0	-12.6
18	28	58.3	22	55.0	56.8	30	60.0	23	46.0	53.0	-3.8
19	20	41.7	23	57.5	48.9	29	58.0	19	38.0	48.0	-0.9
20	28	58.3	23	57.5	58.0	12	24.0	18	36.0	30.0	-28.0
21	23	47.9	32	80.0	62.5	19	38.0	13	26.0	32.0	-30.5
22	26	54.2	33	82.5	67.0	17	34.0	15	30.0	32.0	-35.0
23	16	33.3	21	52.5	42.0	22	44.0	11	22.0	33.0	-9.0
24	35	72.9	27	67.5	70.5	17	34.0	6	12.0	23.0	-47.5
25	20	41.7	31	77.5	58.0	15	30.0	13	26.0	28.0	-30.0
26	35	72.9	15	37.5	56.8	15	30.0	15	30.0	30.0	-26.8
27	39	81.3	37	92.5	86.4	13	26.0	9	18.0	22.0	-64.4
28	20	41.7	13	32.5	37.5	6	12.0	12	24.0	18.0	-19.5
29	21	43.8	26	65.0	53.4	41	82.0	38	76.0	79.0	25.6
30	30	62.5	15	37.5	51.1	25	50.0	12	24.0	37.0	-14.1
31	22	45.8	25	62.5	53.4	19	38.0	22	44.0	41.0	-12.4
32	10	20.8	15	37.5	28.4	23	46.0	15	30.0	38.0	9.6
33	25	52.1	19	47.5	50.0	15	30.0	10	20.0	25.0	-25.0
34	21	43.8	17	42.5	43.2	15	30.0	13	26.0	28.0	-15.2
35	29	60.4	15	37.5	50.0	30	60.0	20	40.0	50.0	0.0
TOTAL	849	1,768.8	711	1,777.5	1,772.7	715	1,430.0	570	1,140.0	1,285.0	-487.7
a	24.3	50.5	20.3	50.8	50.6	20.4	40.9	16.3	32.6	36.7	-13.9
%	50.5		50.8		50.7	40.9		32.6		36.7	-13.9

Pre-prueba: Los % del Texto I y II se hicieron sobre el total de aciertos posibles. A (48) y B (40)

Post-prueba: Los % del Texto I y II se hicieron sobre el total de aciertos posibles. A (50) y B (50)

**Apéndice 9** Seguimiento del alumno grupo control: puntaje de aciertos.

Alumno	Pre-Prueba					Post-Prueba					% Post - % Pre
	Texto I		Texto II		% Pre (A + B)/88	Texto I		Texto II		% Post (A + B)/100	
	Puntos (A)	%	Puntos (B)	%		Puntos (A)	%	Puntos (B)	%		
1	26	54.2	32	80.0	65.9	34	68.0	40	80.0	74.0	8.1
2	11	22.9	5	12.5	18.2	15	30.0	23	46.0	38.0	19.8
3	22	45.8	18	45.0	45.5	35	70.0	26	52.0	61.0	15.5
4	32	66.7	25	62.5	64.8	24	48.0	31	62.0	55.0	-9.8
5	23	47.9	26	65.0	55.7	10	20.0	12	24.0	22.0	-33.7
6	19	39.6	11	27.5	34.1	10	20.0	8	16.0	18.0	-16.1
7	21	43.8	5	12.5	29.5	25	50.0	19	38.0	44.0	14.5
8	18	37.5	18	45.0	40.9	18	36.0	15	30.0	33.0	-7.9
9	23	47.9	29	72.5	59.1	19	38.0	22	44.0	41.0	-18.1
10	22	45.8	26	65.0	54.5	27	54.0	14	28.0	41.0	-13.5
11	16	33.3	7	17.5	26.1	15	30.0	13	26.0	28.0	1.9
12	16	33.3	22	55.0	43.2	30	60.0	23	46.0	53.0	9.8
13	17	35.4	6	15.0	26.1	13	26.0	6	12.0	19.0	-7.1
14	20	41.7	17	42.5	42.0	11	22.0	6	12.0	17.0	-25.0
15	24	50.0	24	60.0	54.5	14	28.0	12	24.0	26.0	-28.5
16	10	20.8	9	22.5	21.6	8	16.0	8	16.0	16.0	-5.6
17	14	29.2	23	57.5	42.0	15	30.0	13	26.0	28.0	-14.0
18	22	45.8	12	30.0	38.6	10	20.0	8	16.0	18.0	-20.6
19	26	54.2	21	52.5	53.4	25	50.0	25	50.0	50.0	-3.4
20	18	37.5	16	40.0	38.6	14	28.0	13	26.0	27.0	-11.6
21	13	27.1	8	20.0	23.9	12	24.0	18	36.0	30.0	6.1
22	23	47.9	14	35.0	42.0	18	36.0	17	34.0	35.0	-7.0
23	34	70.8	30	75.0	72.7	23	46.0	16	32.0	39.0	-33.7
24	25	52.1	34	85.0	67.0	31	62.0	37	74.0	68.0	1.0
25	32	66.7	26	65.0	65.9	30	60.0	38	76.0	68.0	2.1
26	19	39.6	25	62.5	50.0	9	18.0	15	30.0	24.0	-26.0
27	8	16.7	12	30.0	22.7	11	22.0	9	18.0	20.0	-2.7
28	25	52.1	21	52.5	52.3	14	28.0	19	38.0	33.0	-19.3
29	19	39.6	7	17.5	29.5	0	0.0	0	0.0	0.0	-29.5
30	16	33.3	8	20.0	27.3	16	32.0	26	52.0	42.0	14.7
31	14	29.2	13	32.5	30.7	11	22.0	18	36.0	29.0	-1.7
32	25	52.1	10	25.0	39.8	8	16.0	19	38.0	27.0	-12.8
33	11	22.9	12	30.0	26.1	16	32.0	12	24.0	28.0	1.9
34	13	27.1	13	32.5	29.5	7	14.0	4	8.0	11.0	-18.5
35	15	31.3	18	45.0	37.5	15	30.0	23	46.0	38.0	0.5
TOTAL	692	1,441.7	603	1,507.5	1,471.6	593	1,186.0	608	1,216.0	1,201.0	-270.6
a	19.8	41.2	17.2	43.1	42.0	16.9	33.9	17.4	34.7	34.3	-7.7
%	41.2		43.1		42.1	33.9		34.7		34.3	-7.8

Pre-prueba: Los % del Texto I y II se hicieron sobre el total de aciertos posibles. A (48) y B (40)

Post-prueba: Los % del Texto I y II se hicieron sobre el total de aciertos posibles. A (50) y B (50)



# **Apendice 10**

## **Seguimiento del alumno grupo de intervención: puntaje de errores.**

Alumno	Pre-Prueba					Post-Prueba					% Pre % Post
	Texto I		Texto II		% Pre (A + B)/56	Texto I		Texto II		% Post (A + B)/68	
	Puntos (A)	%	Puntos (B)	%		Puntos (A)	%	Puntos (B)	%		
1	6	16.7	4	20.0	17.9	10	31.3	10	27.8	29.4	-11.6
2	2	5.6	0	0.0	3.6	2	6.3	2	5.6	5.9	-2.3
3	10	27.8	4	20.0	25.0	8	25.0	2	5.6	14.7	10.3
4	12	33.3	6	30.0	32.1	8	25.0	0	0.0	11.8	20.4
5	12	33.3	2	10.0	25.0	12	37.5	10	27.8	32.4	-7.4
6	8	22.2	5	25.0	23.2	4	12.5	6	16.7	14.7	8.5
7	0	0.0	6	30.0	10.7	4	12.5	0	0.0	5.9	4.8
8	22	61.1	6	30.0	50.0	4	12.5	4	11.1	11.8	38.2
9	8	22.2	4	20.0	21.4	6	18.8	10	27.8	23.5	-2.1
10	12	33.3	5	25.0	30.4	12	37.5	18	50.0	44.1	-13.8
11	4	11.1	4	20.0	14.3	6	18.8	0	0.0	8.8	5.5
12	12	33.3	4	20.0	28.6	0	0.0	0	0.0	0.0	28.6
13	10	27.8	0	0.0	17.9	6	18.8	8	22.2	20.6	-2.7
14	14	38.9	22	110.0	64.3	6	18.8	0	0.0	8.8	55.5
15	20	55.6	16	80.0	64.3	6	18.8	2	5.6	11.8	52.5
16	11	30.6	4	20.0	26.8	4	12.5	4	11.1	11.8	15.0
17	22	61.1	10	50.0	57.1	8	25.0	12	33.3	29.4	27.7
18	16	44.4	10	50.0	46.4	4	12.5	3	8.3	10.3	36.1
19	18	50.0	8	40.0	46.4	10	31.3	6	16.7	23.5	22.9
20	4	11.1	10	50.0	25.0	6	18.8	10	27.8	23.5	1.5
21	14	38.9	8	40.0	39.3	4	12.5	0	0.0	5.9	33.4
22	4	11.1	10	50.0	25.0	8	25.0	0	0.0	11.8	13.2
23	2	5.6	8	40.0	17.9	0	0.0	4	11.1	5.9	12.0
24	12	33.3	6	30.0	32.1	0	0.0	0	0.0	0.0	32.1
25	14	38.9	18	90.0	57.1	2	6.3	4	11.1	8.8	48.3
26	4	11.1	2	10.0	10.7	0	0.0	4	11.1	5.9	4.8
27	18	50.0	24	120.0	75.0	2	6.3	0	0.0	2.9	72.1
28	14	38.9	14	70.0	50.0	6	18.8	6	16.7	17.6	32.4
29	8	22.2	6	30.0	25.0	18	56.3	10	27.8	41.2	-16.2
30	20	55.6	16	80.0	64.3	8	25.0	8	22.2	23.5	40.8
31	0	0.0	2	10.0	3.6	1	3.1	2	5.6	4.4	-0.8
32	4	11.1	8	40.0	21.4	0	0.0	2	5.6	2.9	18.5
33	12	33.3	12	60.0	42.9	0	0.0	0	0.0	0.0	42.9
34	2	5.6	2	10.0	7.1	10	31.3	4	11.1	20.6	-13.4
35	22	61.1	8	40.0	53.6	6	18.8	8	22.2	20.6	33.0
TOTAL	373	1,036.1	274	1,370.0	1,155.4	191	596.9	159	441.7	514.7	640.7
a	10.7	29.6	7.8	39.1	33.0	5.5	17.1	4.5	12.6	14.7	18.3
%	29.6		39.1		34.4	17.1		12.6		14.8	19.5

Pre-prueba: Los % del Texto I y II se hicieron sobre el total de errores posibles. A (36) y B (20)

Post-prueba: Los % del Texto I y II se hicieron sobre el total de errores posibles. A (32) y B (36)

**Apendice 11**

Seguimiento del alumno grupo control: puntaje de errores.

Alumno	Pre-Prueba					Post-Prueba					% Pre % Post
	Texto I		Texto II		% Pre (A + B)/56	Texto I		Texto II		% Post (A + B)/68	
	Puntos (A)	%	Puntos (B)	%		Puntos (A)	%	Puntos (B)	%		
1	14	38.9	12	60.0	46.4	20	62.5	16	44.4	52.9	-6.5
2	4	11.1	2	10.0	10.7	14	43.8	16	44.4	44.1	-33.4
3	12	33.3	2	10.0	25.0	20	62.5	16	44.4	52.9	-27.9
4	14	38.9	0	0.0	25.0	2	6.3	14	38.9	23.5	1.5
5	16	44.4	14	70.0	53.6	0	0.0	6	16.7	8.8	44.7
6	10	27.8	4	20.0	25.0	14	43.8	6	16.7	29.4	-4.4
7	10	27.8	8	40.0	32.1	10	31.3	12	33.3	32.4	-0.2
8	18	50.0	8	40.0	46.4	6	18.8	2	5.6	11.8	34.7
9	10	27.8	16	80.0	46.4	6	18.8	6	16.7	17.6	28.8
10	12	33.3	8	40.0	35.7	6	18.8	6	16.7	17.6	18.1
11	8	22.2	2	10.0	17.9	0	0.0	0	0.0	0.0	17.9
12	8	22.2	6	30.0	25.0	10	31.3	12	33.3	32.4	-7.4
13	10	27.8	2	10.0	21.4	14	43.8	2	5.6	23.5	-2.1
14	2	5.6	4	20.0	10.7	10	31.3	4	11.1	20.6	-9.9
15	14	38.9	2	10.0	28.6	8	25.0	6	16.7	20.6	8.0
16	10	27.8	8	40.0	32.1	4	12.5	0	0.0	5.9	26.3
17	10	27.8	14	70.0	42.9	20	62.5	17	47.2	54.4	-11.6
18	12	33.3	0	0.0	21.4	10	31.3	2	5.6	17.6	3.8
19	16	44.4	24	120.0	71.4	28	87.5	16	44.4	64.7	6.7
20	6	16.7	4	20.0	17.9	4	12.5	6	16.7	14.7	3.2
21	8	22.2	2	10.0	17.9	14	43.8	6	16.7	29.4	-11.6
22	10	27.8	4	20.0	25.0	2	6.3	6	16.7	11.8	13.2
23	28	77.8	11	55.0	69.6	12	37.5	8	22.2	29.4	40.2
24	14	38.9	22	110.0	64.3	6	18.8	18	50.0	35.3	29.0
25	20	55.6	6	30.0	46.4	22	68.8	32	88.9	79.4	-33.0
26	26	72.2	15	75.0	73.2	18	56.3	10	27.8	41.2	32.0
27	8	22.2	4	20.0	21.4	6	18.8	4	11.1	14.7	6.7
28	2	5.6	2	10.0	7.1	8	25.0	10	27.8	26.5	-19.3
29	8	22.2	6	30.0	25.0	0	0.0	0	0.0	0.0	25.0
30	6	16.7	8	40.0	25.0	14	43.8	16	44.4	44.1	-19.1
31	18	50.0	8	40.0	46.4	10	31.3	16	44.4	38.2	8.2
32	4	11.1	10	50.0	25.0	4	12.5	10	27.8	20.6	4.4
33	12	33.3	2	10.0	25.0	10	31.3	6	16.7	23.5	1.5
34	10	27.8	8	40.0	32.1	4	12.5	0	0.0	5.9	26.3
35	14	38.9	6	30.0	35.7	6	18.8	18	50.0	35.3	0.4
TOTAL	404	1,122.2	254	1,270.0	1,175.0	342	1,068.8	325	902.8	980.9	194.1
a	11.5	32.1	7.3	36.3	33.6	9.8	30.5	9.3	25.8	28.0	5.5
%	32.1		36.3		34.2	30.5		25.8		28.2	6.0

Pre-prueba: Los % del Texto I y II se hicieron sobre el total de errores posibles. A (36) y B (20)

Post-prueba: Los % del Texto I y II se hicieron sobre el total de errores posibles. A (32) y B (36)

## Anexo 1      Pre-Prueba: Texto I “La colonización de Texas.”

En las décadas de 1820 y 1830, cierto número de estadounidenses --principalmente sureños-- tomaron al pie de la letra la liberal ley de colonización de México y emigraron a Texas. Con la ayuda de esclavos y máquinas desmontadoras de algodón cultivaron las fértiles tierras y administraron sus negocios bajo la égida de Stephen Austin y otros empresarios que habían contratado con el gobierno mexicano el establecimiento de cierto número de familias en Texas, a cambio de la concesión de tierras.

En tres siglos, el gobierno español había llevado solo 4000 individuos a Texas. En las nuevas condiciones, solo la población de las comunidades de Austin se expandió de 2000 en 1828 a más de 5500 tres años después. Para 1836, más de 25,000 blancos, hombres, mujeres y niños se encontraban dispersos entre el río Sabine y San Antonio de Béjar. Los colonos de los Estados Unidos sobrepasaban en gran número a los de descendencia española.

La fricción entre los mexicanos y los estadounidenses en Texas fue probablemente inevitable. Los mexicanos, desde largo tiempo acostumbrados a los procedimientos españoles, naturalmente no estaban acostumbrados para las clases de responsabilidades administrativas y legislativas tan fácilmente asumidas por los inmigrantes. Los estadounidenses instalados en Texas, agresivos y confiados en sí mismos, estaban seguros de que su género de vida era más libre, saludable y feliz y, en todos sentidos, superior al de los mexicanos. Se consideraban individual y colectivamente, como los agentes adecuados para imponer reformas y adelantos sobre lo que ellos estimaban era una sociedad inculta, castigada por generaciones de superstición e indolencia. Los recién llegados no alcanzaban por lo general a reconocer la espiritualidad y gentileza de la cultura española y criticaban a los campesinos mexicanos por ser analfabetos y por ignorar en qué mundo estaban. También pasaron por alto la igualmente pertinente verdad de que tanto los campesinos mexicanos como sus señores eran sensibles y orgullosos.

Los estadounidenses en Texas se encontraban molestos por los cambios en la política mexicana y por la incertidumbre de su propia situación. El gobierno mexicano parecía indiferente ante las necesidades educativas y la aplicación de las leyes, y nada hizo por fortalecer las esperanzas de los estadounidenses de que Texas pudiera separarse del estado de Coahuila, al que durante tanto tiempo había pertenecido. Este descuido, así como actitudes divergentes en cuanto a la religión y a la esclavitud, contribuyeron a crear una tendencia que amplió la brecha que existía entre los mexicanos de origen y los inmigrantes procedentes del norte.

**La guerra por la independencia.** Entre tanto, en la ciudad de México una creciente tendencia hacia el gobierno dictatorial reducía las posibilidades de reconciliación. La encarnación de este espíritu despótico fue Antonio López de Santa Anna, “el Napoleón del Oeste”, era ambicioso, inclinado a la intriga y también un comandante eficaz, siempre que la suerte le favoreciera. Como presidente, aplastó de manera inflexible cualquier indicio de liberalismo en el gobierno central de México, y luego enfocó su atención sobre Texas, donde los estadounidenses estaban protestando con vehemencia contra el abandono por dicho presidente de la “esclarecida” Constitución mexicana promulgada once años antes. Las protestas de los texanos culminaron en una declaración de independencia de México el 2 de marzo de 1836.

Cuatro días después, Santa Anna y el ejército mexicano penetraron en Texas y mataron a 188 estadounidenses de la misión de El Álamo en San Antonio. Davy Crockett, Jim Bowie y William B. Travis figuraban entre los héroes norteamericanos que murieron defendiendo el Álamo en San Antonio. Ese mismo mes en Goliad, en la orilla sur del río San Antonio, James Walter Fannin, gravemente herido, rindió la pequeña tropa que mandaba, al general mexicano José Urrea, creyendo que los texanos serían objeto del trato humano normalmente otorgado a los prisioneros de guerra. En vez de eso, Urrea, siguiendo las órdenes de Santa Anna, ejecutó a sangre fría a la mayor parte de los prisioneros y, finalmente, al coronel Fannin. Si los disparos que los mataron no resonaron en todo el mundo, según la tradición del puente Concord, los gritos de “¡Acordaos de El Álamo!” y “¡Acordaos de Goliad!” Sirvieron durante mucho tiempo como gritos de unificación para los texanos.

Durante la guerra de independencia de Texas, las fuerzas de la joven república se hallaban bajo el hábil mando del general Sam Houston. Este robusto hijo de Virginia se había trasladado desde muy joven a Tennessee, luchó bajo el mando de Andrew Jackson en la guerra de 1812, estudió leyes, y sirvió como representante y como gobernador de Tennessee. Se estableció en Texas después de que Jackson lo envió allí para negociar un tratado con los indios en 1832.

Houston demostró sus aptitudes como jefe en la batalla de San Jacinto, que tuvo lugar el 21 de abril de 1836, menos de dos meses después de las derrotas de los texanos en El Álamo y Goliad. Sus tropas sorprendieron y derrotaron a las de Santa Anna e hicieron prisionero al propio dictador mexicano. Houston obligó a Santa Anna a firmar el tratado de Velasco, en virtud del cual México aceptó sacar sus tropas de Texas y reconoció el Río Grande como frontera sudoeste de la nueva República de Texas.

Tomado de: Holman, Hamilton, “La democracia y el destino manifiesto” en Degler, Cochran y otros, *Historia de los Estados Unidos. La experiencia democrática*, editorial Limusa, México, 1991, pp. 204-205.

## Anexo 2 Pre-Prueba: Texto II “México se reduce a la mitad”

### *Guerras y sublevaciones*

Las colonias inglesas de Norteamérica se habían transformado en la República de Estados Unidos cuatro décadas antes que las posesiones españolas se independizaran. El nuevo país inició pronto la expansión de su territorio, basado en una manufactura en crecimiento y un vigoroso comercio, y alimentada por una fuerte inmigración proveniente de Europa.

Muchos ciudadanos estadounidenses estaban sinceramente convencidos de haber logrado la mejor forma social y de gobierno, y deseaban hacer partícipes de ella a todos los pueblos, sobre todo a los del continente americano. En la práctica, su actitud sirvió de “justificación” para apoderarse de nuevos territorios, expulsar o aniquilar a la población indígena, y para que funcionarios gubernamentales obtuvieran grandes ganancias especulando con los terrenos de que se apropiaban y vendían a los nuevos colonos, muchos de los cuales usaban el trabajo de esclavos.

Estados Unidos aprovechó las guerras entre los países europeos para adquirir varias de las colonias que estos poseían. En 1803 compró al gobierno de Napoleón La Luisiana, extenso territorio al oeste del Mississippi que incluía el importante puerto de Nueva Orleans. Más tarde (1812) ocupó la Florida (colonia española), alegando que España se había aliado a Inglaterra, con la que Estados Unidos estuvo en guerra ese año; siete años más tarde legalizó la posesión de ese territorio, mediante una compra que hizo a España. El siguiente objetivo era el norte de México, desde Texas hasta la costa occidental, para así extender su territorio del Atlántico hasta el Pacífico.

*Texas.* La población novohispana de Texas era escasa y desde fines del período colonial se había iniciado la colonización por estadounidenses. Tanto el gobierno español como más tarde el mexicano promovieron esa inmigración, con la condición que los inmigrantes fueran latinos y católicos, pero el propio gobierno de México toleró la violación de esta disposición y también autorizó que los colonos llevaran esclavos. Funcionarios estadounidenses y mexicanos se enriquecieron especulando con la concesión de tierras.

En varias ocasiones, las autoridades mexicanas trataron de frenar la llegada de más norteamericanos y de impulsar la de mexicanos, pero fracasaron en sus propósitos. Los habitantes de Texas pidieron que su territorio fuera erigido en estado, para gozar de cierta autonomía, pero el presidente de México, Santa Anna, rechazó la pretensión.

Las contradicciones se agudizaron y culminaron en la declaración de independencia de Texas. El gobierno estadounidense alentó este movimiento, suministrando armas y recursos a los insurrectos. El ejército mexicano,

encabezado por Santa Anna, los combatió y obtuvo algunas victorias contra los rebeldes, la más importante de ellas fue la de El Álamo, pero finalmente fue derrotado y Santa Anna cayó prisionero. México retiró sus tropas (1836), sin aceptar que Texas fuera un país independiente. Un año después, Estados Unidos lo reconoció como estado soberano, y poco más tarde hicieron lo mismo Francia e Inglaterra, quienes deseaban el fortalecimiento del nuevo país entre México y Estados Unidos para frenar la expansión de la potencia norteamericana a la que consideraban una amenaza para el futuro.

Tomado de: Brom, Juan, *Esbozo de historia de México*, Editorial Grijalbo, México, 1998, pp. 171-172.

### INSTRUCCIONES:

Lea con atención cada uno de los textos e identifique separando los hechos de las interpretaciones; para ello realice los siguientes pasos:

1.
  - a) Seleccione solamente lo que considere como hecho, subrayando con lápiz y señalando con corchetes cuando inicia y cuando termina un hecho.
  - b) Cuando dentro de un párrafo aparecen interpretaciones sáltelas y no las subraye.
  - c) Terminando el ejercicio revíselo y subraye de manera definitiva con un marcador lo que había señalado con lápiz.
2. Compare la versión de los hechos que hace cada uno de los autores. ¿Cuál es el más objetivo? De razones o argumentos.

### Anexo 3      Post-Prueba:    Texto I    “El estallido revolucionario”.

La efervescente actividad política que se desató en todo México en 1909 se montó sobre un panorama social y económico lleno de conflictos y una elite gobernante profundamente dividida. Como Díaz tenía ya una edad muy avanzada y existía la posibilidad de que muriera en el cargo, era sumamente importante decidir quien seria vicepresidente para el periodo 1910-1916. Este fue el centro de la disputa política

Mientras un buen número de sectores políticos y miembros del ejercito apoyaban al general **Bernardo Reyes** –Antiguo gobernador de Nuevo León y exsecretario de Guerra-- los científicos hicieron una furibunda campaña en su contra y lograron colocar a **Ramón Corral** --exgobernador de Sonora-- como compañero de fórmula de Díaz. Cuando a pedido de este, Reyes aceptó salir del país sus seguidores se sintieron traicionados y no tardaron en sumarse al **Centro Antirreeleccionista**.

No solo la élite estaba dividida, sino que además la concentración de la riqueza, el poder y el prestigio social en manos de una pequeña oligarquía se había convertido en un obstáculo insalvable para la movilidad para las clases medias emergentes.

La mecha en este polvorín fue **Francisco I. Madero**, el candidato presidencial antirreeleccionista, un hacendado y empresario coahuilense de 36 años, miembro ilustrado de una de las familias mas pudientes en todo México, dueña de grandes extensiones dedicadas al algodón, de empresas textileras, fundidoras de acero y bancos. Este joven empresario tenia una visión moderna tanto del proceso económico como de la política. Había recibido una esmerada educación en Paris y en Berkley, California y sus intentos por participar en la política coahuilense habían sido destruidos por la maquinaria porfirista. En 1909 publicó un libro de gran importancia: *La sucesión presidencial de 1910* donde, sin romper totalmente con el régimen y sin profundizar en las cuestiones sociales crítico el alto costo que significaba la dictadura y apunta la necesidad de establecer una democracia. Madero era articulado, inteligente, bien intencionado, profundamente demócrata y capaz de entusiasmar a muchos por su temeridad de retar abiertamente a Díaz. Una de las claves de su futuro triunfo fue que en 1909 y 1910 realizó giras por toda la republica, lo que le permitió darse a conocer y crear una extensa red de órganos antirreeleccionistas.

El día de la elección presidencial, el 21 de junio de 1910, Madero estaba en la misma situación que cientos de sus seguidores en todo México: prisionero. Al haber agotado las instancias legales y pacíficas decidió integrarse al levantamiento armado. En octubre, disfrazado, logró escapar hacia Estados Unidos donde redactó su *Plan de San Luis Potosí*. Al calificar como ilegítimas las últimas elecciones llamo a “hacer la guerra” al régimen, asumió la presidencia provisional y designó el día 20 de noviembre para que “desde las seis de la tarde en adelante todos los ciudadanos de la republica tomaran las armas para arrojar del poder a las autoridades que actualmente gobiernan”.

Vázquez Josefina Z, Romana Falcón y Lorenzo Meyer. Historia de México, ed. Santillana, 2001, pp 160-162.

Aún cuando sus preocupaciones seguían siendo políticas, **el plan incluyó un importantísimo artículo proponiendo la restitución de tierras**, lo que permitió una condición que habría de ser necesaria en el derrocamiento del viejo régimen: el apoyo de muchos pueblos, campesinos y pequeños propietarios.

A diferencia de otras revoluciones, la mexicana tomó por sorpresa a funcionarios, observadores extranjeros, y a casi toda la sociedad. Un abismo separaba la apariencia de viejo roble que daba el Porfiriato y la realidad de una sociedad convulsionada. Nada más indicativo de ello fueron las fastuosas fiestas del centenario de la independencia que en septiembre de 1910 fueron celebradas con gran pompa con la presencia de representantes de grandes potencias y países latinoamericanos.

La sorpresa de 1910 es aún mas intrigante si se considera que la Revolución Mexicana, a diferencia de la mayor parte de los movimientos que tuvieron lugar en la época en América Latina, **fue una verdadera revolución social**. Algunos la habían profetizado, como Sebastián Lerdo de Tejada –el presidente contra el que Díaz se revelara en 1876-- quien murió en 1889 en el exilio en Estados Unidos.

El movimiento armado tardo en prender y, contrario a lo que suponía Madero se esparció no tanto en las ciudades grandes y medianas --donde fue más difícil que la policía los rurales y el ejercito porfirista reestablecieran el orden-- sino en cientos de pequeños poblados dispersos en el campo.

Desde el inicio, **el corazón de la revuelta estuvo en la frontera norte**, donde era relativamente fácil introducir hombres, armamento y víveres de Estados Unidos, particularmente en el estado de Chihuahua, núcleo vital a lo largo de toda la Revolución Mexicana.

El anciano presidente capituló en los **Tratados de Ciudad Juárez**. Díaz y Corral renunciaron y, mientras se convocaban elecciones generales, la presidencia provisional quedó en manos de abogado **Francisco León de la Barra**, experimentado diplomático y último secretario de Relaciones Exteriores de Díaz.

Díaz partió exilado a Europa, habría de morir en Paris en 1915. Al irse, con lagrimas en sus ojos y su acostumbrada sagacidad, comento “han soltado un tigre”. Su observación tenia mucho de cierto, y fueron pocos los que previeron que **la derrota del Porfiriato habría de convertirse en la primera revolución social del siglo XX**. Si bien toda una era en México llegaba a su fin, mucho del antiguo régimen quedaba en pie y no era claro para nadie --ni para Madero, ni para los revolucionarios, ni para los porfiristas ni para los mexicanos-- hacia adonde caminaría el país.

## Anexo 4 Post-Prueba: Texto II “La caída de Díaz”

*Ocho veces fueron demasiado.*

Los que rodeaban a Don Porfirio estaban seriamente preocupados al notar los síntomas crecientes de senilidad que aparecían en él. Llama un poco la atención la conducta de su esposa, la popular Carmelita, que no impidió el paso fatal. El hecho es que dejó a la decisión de su marido los asuntos políticos.

Por lo tanto brotaron, como del suelo, dos nuevos partidos políticos: **El Partido Democrático y el Anti-reeleccionista.**

El Partido Democrático desapareció del escenario político, y solo quedó el Anti-reeleccionista, que postulaba a Francisco I. Madero como presidente y al Dr. Vázquez Gómez como vicepresidente, conformándose, sin embargo, con que volviera a salir el General Díaz, si nombraban ellos al vicepresidente. Pero Don Porfirio persistió en que Corral debía ser su vicepresidente, o de lo contrario él no presentaría su candidatura.

Las dos planillas, pues, quedaron así: Díaz y Corral, contra Madero y Vázquez Gomes.

En diciembre de 1909 Francisco I. Madero hizo una gran gira política, recorriendo los estados del norte de la Republica y pronunciando discursos. En Álamos, estado de Sonora, de donde era Ramón Corral, la policía dispersó el mitin, y en Hermosillo, agitadores pagados dieron molestias. También hizo Madero otra gira política a principios de 1910 y recorrió la Republica, y en ella se hizo acompañar de su esposa, Sara Pérez de Madero, tal vez repitiendo lo que por primera vez hiciera William Jennings Bryan, candidato presidencial que se presentaba acompañado de su mujer durante su campaña política. Los Madero formaban una dichosa pareja, y caían bien al pueblo cuando aparecían juntos.

La opinión publica se iba cambiando gradualmente en contra del general Díaz, cuando Madero emprendió otra gira política. Sin embargo, en Saltillo la policía le negó autorización para subir a la tribuna y en Monterrey fueron detenidos él y Roque Estrada bajo el fútil pretexto de que Estrada había insultado a la policía y Madero lo había apoyado y había lanzado afirmaciones subversivas en su discurso político en San Luis Potosí. Fue pues, encarcelado.

Naturalmente ganaron las elecciones por abrumadora mayoría los dos candidatos, Díaz y Corral, en Julio de 1910, y Don Porfirio creyó que todavía sería presidente otros seis años, hasta diciembre de 1916.

Desde San Antonio, Texas Madero lanzó su Plan de San Luis Potosí, con la fecha arbitraria del 5 de Octubre de 1910. En él denunciaba como invalida la ultima elección, tronaba contra los monopolios, al modo como lo había hecho William Jennings en sus días, y excitaba a la nación a levantarse en rebelión el 20 de Noviembre de 1910. No ofrecía una solución al problema de la tierra, tal como el fraccionamiento de las grandes haciendas, siendo él un rico hacendado.

*Madero vacilante.*

Madero era un hombre que vivía en la luna, idealista, falto de conocimientos militares, administrativos y de gobierno, así que debe atribuirse a su hermano mayor Gustavo, a Roque Estrada y a otros pocos, la decisión que le hicieron tomar de encabezar una revolución. El 20 de Noviembre, día señalado por él para que en todo el país hubiese un levantamiento general, que no llegó a tener lugar, Madero cruzó la frontera de México en Piedras Negras. Dos jefes habían prometido salir a su encuentro, cada uno con 300 hombres. Pero, al llegar Madero allá, uno de ellos no se presentó y el otro tenía diez hombres. Madero, completamente desilusionado, regresó a San Antonio. Estaba dispuesto a confesar que todo había sido un gran disparate y a pedir amnistía después de reconocer a Díaz.

Pascual Orozco y Pancho Villa se concentraron sobre Ciudad Juárez, que se hallaba al otro lado del Río Bravo, frente a El Paso, y era defendida por el general Navarro. En ambos campos se fusilaba a los prisioneros de guerra; pero los porfiristas, estaban mal equipados y tenían un jefe mediocre.

El 14 de Febrero de 1911 Madero, todo temeroso, volvió a cruzar la frontera de México, cerca de Ysleta, Texas, en parte porque no les iba bien a Villa y Orozco; y en parte porque temía que las autoridades americanas lo aprehendiesen.

*La escena final del drama.*

Había confusión en todas partes. Los gobernadores pedían tropas federales; pero Díaz no tenía las suficientes para resistir a Villa y Orozco. Estos se habían disgustado con Madero. Madero había mandado retirar las tropas de Ciudad Juárez, lo cual era un desacierto militar del que la casualidad vino a librarlo; porque sucedió que, en una tregua, los soldados maderistas se estaban bañando en el Río Bravo y los federales dispararon sobre ellos, dando por resultado que Villa y Orozco atacaran Ciudad Juárez y que Navarro, que la defendía, se rindiera con 400 hombres y 300,000 cartuchos.

La caída de Ciudad Juárez, en si misma sólo fue una pequeña derrota militar, allá en las lejanas orillas del Río Bravo, que se redujo a algunos centenares de muertos y heridos y algunos miles de pesos de daños materiales; pero demostraba que la ostentosa fachada del templo de Don Porfirio Díaz ocultaba un edificio carcomido de polilla, amenazado, además, por el amago de Zapata al sur.

Vióse, pues, el general Díaz abandonado y vencido. En la última elección se había jugado el todo por el todo, y lo había perdido. Ahora apresuradamente hizo empacar sus bienes personales y en tren especial partió para Veracruz, con su fiel Carmelita, sin que nadie fuera a darle la despedida, ni siquiera Limantour. El General Victoriano Huerta mandaba la escolta que custodiaba a Don Porfirio, el octogenario desilusionado y abatido, ocho veces presidente de la Republica, en su viaje al destierro.

